

LA SOCIÉTÉ AMÉRICAINE

REVUE ÉLECTRONIQUE DE L'AGENCE D'INFORMATION DES ÉTATS-UNIS

VOLUME 2, NUMÉRO 4, DÉCEMBRE 1997



AVANT-PROPOS

« S'agissant de l'accomplissement total de l'idéal américain, il n'est pas de plus grand défi posé à la nation que celui qui consiste à assurer à chacun de ses enfants un enseignement d'un niveau sans rival (...) Par cela, j'entends non seulement des critères élevés, mais également de hauts espoirs et une responsabilisation aiguë des élèves, des parents, des établissements scolaires, des enseignants et des collectivités (...)

« Si nous ne nous y attaquons pas dès aujourd'hui, comment parviendrons nous à préserver cet idéal vers lequel tendent ceux d'entre nous qui sont suffisamment empreints du sens des responsabilités pour travailler à sa réalisation? (...) En vérité, ce ne sera pas une tâche aisée. Il n'existe pas de solution instantanée, de formule unique qui inculquera comme par magie à nos enfants les connaissances dont ils ont besoin et qu'ils méritent (...) En fin de compte, la magie de l'enseignement, c'est ce qui se passe sur les bancs de l'école, entre les enseignants et les élèves, de préférence avec le concours des parents. »

— Bill Clinton

A l'image de la société qui le façonne, l'enseignement aux Etats-Unis est confronté à une multitude de problèmes, mais il est également chargé de possibilités. Quel rôle la technique est-elle appelée à jouer dans la salle de classe? L'octroi d'aides publiques à l'inscription dans des écoles privées constitue-t-il une formule judicieuse? Faut-il instituer des critères et des examens nationaux dans le cadre d'un système d'établissements d'enseignement régis par les collectivités? A une époque où l'éducation ne cesse de prendre de l'importance, où la société trouvera-t-elle les ressources nécessaires pour en financer les besoins grandissants?

Alors même que toutes ces questions se posent à lui, le système d'enseignement aux Etats-Unis demeure résolument acquis au principe de l'universalité. Il contribue depuis très longtemps à favoriser l'amélioration des conditions de vie de la population et exerce sur cette dernière un puissant effet de démocratisation. En dépit des difficultés qui l'assaillent et des débats éternels qu'il suscite parmi les politiciens, les éducateurs, les parents et les élèves eux-mêmes, tous les éléments de la société s'accordent avec le président Clinton pour proclamer l'immuabilité du principe d'une éducation universelle et de haute qualité. ■

LA SOCIÉTÉ AMÉRICAINE

REVUE ÉLECTRONIQUE DE L'AGENCE D'INFORMATION DES ÉTATS-UNIS

VOL.2 / BUREAU OF INFORMATION / U.S. INFORMATION AGENCY / No.4

ejvalues@usia.gov



SOMMAIRE

L'ENSEIGNEMENT AUX ÉTATS-UNIS : ÉVOLUTION ET CONTINUITÉ

DOSSIER

5

L'AVENIR D'UN PAYS REPOSE SUR L'INTÉGRITÉ DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Richard W. Riley, ministre de l'Éducation des États-Unis

M. Riley énonce les principes qui sous-tendent la ligne d'action du gouvernement Clinton en matière d'éducation et souligne l'importance que revêt une solide infrastructure scolaire pour l'avenir d'un pays.

ANALYSE

9

APERÇU STATISTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT AUX ÉTATS-UNIS

Service de rédaction de la revue

Si les chiffres ne disent jamais tout, ils aident à comprendre l'ampleur d'une entreprise. Ce tableau donne une idée de l'importance de l'enseignement aux États-Unis et des ressources qui y sont consacrées.

10

L'ESSOR DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AUX ÉTATS-UNIS APRES LA SECONDE GUERRE MONDIALE

Theodore J. Marchese

Au cours du demi-siècle qui a suivi la Seconde Guerre mondiale, les États-Unis ont reconstruit et considérablement élargi leur système éducatif. On y trouve des débouchés plus accessibles et plus nombreux, distribués de façon plus égalitaire au sein de la société. En devenant la base indispensable d'une main-d'œuvre compétente, l'enseignement supérieur entretient l'essor de la nation et procure des bienfaits matériels et intellectuels à sa population. Cet article est suivi d'un bref essai sur ce qui constitue « l'essence d'une personne instruite ». Un troisième exposé présente la « procédure d'habilitation » par laquelle on reconnaît qu'un établissement d'enseignement donné satisfait à des critères clairement définis.

19

LA RESPONSABILITÉ PUBLIQUE ET LES INITIATIVES PRIVÉES : L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE AUX ÉTATS-UNIS

Interview de M. Michael Usdan

Le président de l'« Institute for Educational Leadership » – organisme qui défend les intérêts des milieux d'affaires et des milieux enseignants – discute des tendances et des thèmes dominants relatifs à l'enseignement primaire et secondaire aux États-Unis. L'attachement séculaire à l'enseignement public et à l'éducation des masses convient-il encore aujourd'hui sous sa forme actuelle ? Quelles perspectives peut-on dégager des expérimentations visant à améliorer l'enseignement public ? A la suite de cette interview, les rédacteurs de la présente revue examinent certaines des préoccupations concernant la qualité de l'éducation dans « Quelle note donner à l'enseignement aux États-Unis ? »

30

LA COLLECTIVITE ET LA SALLE DE CLASSE

Denis Doyle

Dans cet article, l'auteur présente la structure fondamentale du système éducatif aux Etats-Unis, en faisant notamment ressortir le pouvoir limité du ministère fédéral de l'Education par opposition à l'autorité étendue des collectivités locales. Il analyse en outre l'apparition du mouvement en faveur de «l'excellence» scolaire.

36

LA TECHNIQUE AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT

Interview de Mme Barbara Means et de M. Seymour Papert

Ces deux spécialistes en éducation analysent les retombées des techniques d'information de pointe sur les méthodes d'enseignement.

42

OPINIONS SUR L'ENSEIGNEMENT

Préparé par Charlotte Astor

Les structures éducatives qui façonnent la société américaine et qui en sont le reflet continuent de susciter des discussions animées, voire des polémiques. On trouvera ici les opinions d'un éventail de participants des plus divers à ce débat.

46

SELECTION D'ARTICLES (EN ANGLAIS)

49

BIBLIOGRAPHIE ET SITES INTERNET (EN ANGLAIS)

LA SOCIÉTÉ AMÉRICAINE

Directrice de la publication	Judith Siegel
Directeur de la rédaction	William Peters
Rédactrice en chef	Charlotte Astor
Rédacteurs associés	Michael Bandler
	Wayne Hall
	Guy Olson
Rédacteurs	Steven Koenig
	Sandra Jackson
	John Quintus
	Rosalie Targonski
Conception graphique	Thaddeus Miksinski
Version Internet	Chandley McDonald
Documentation et recherche	Mary Ann Gamble
	Kathy Spiegel
Traduction	Services linguistiques de l'USIA

Conseil de rédaction

Howard Cincotta John Davis Hamill Judith S. Siegel

Les revues électroniques bimensuelles diffusées par l'USIA dans le monde entier examinent les principales questions d'actualité intéressant la communauté internationale. Dans cinq numéros distincts – Perspectives économiques, Dossiers mondiaux, Démocratie et droits de l'homme, Objectifs de politique étrangère des Etats-Unis et La Société américaine – elles présentent des articles de fond, des analyses, des commentaires et des renseignements de base sur un thème donné. Les versions française et espagnole suivent d'une semaine la version anglaise. Les opinions qui y sont exprimées ne représentent pas nécessairement le point de vue du gouvernement des Etats-Unis. Le contenu de ces revues peut être librement reproduit à l'extérieur des Etats-Unis, sauf indication contraire. Les numéros les plus récents ainsi que les archives sont disponibles sur le WWW de l'Internet à la page d'accueil des revues du Service d'information des Etats-Unis (USIS), à l'adresse suivante:
<http://www.usia.gov/journals/journals.htm>
Veuillez adresser toute correspondance soit à votre Centre local de l'USIS, soit à la rédaction:
Editor, U.S. Society and Values (I/TSV)
U.S. Information Agency
301 4th Street SW
Washington, DC 20547
Etats-Unis d'Amérique
Courrier électronique: ejvalues@usia.gov

L'AVENIR D'UN PAYS REPOSE SUR L'INTEGRITE du SYSTEME EDUCATIF

M. RICHARD RILEY, MINISTRE DE L'EDUCATION DES ETATS-UNIS

Que l'instruction et la possibilité de réussir dans la vie soient pour les citoyens un droit, parmi d'autres tout aussi clairement énoncés, c'est là une idée-maîtresse qui fut formulée dès la création des Etats-Unis voilà maintenant plus de deux cents ans et sur laquelle notre jeune démocratie avait fondé l'espoir de produire des individus éclairés. Thomas Jefferson et d'autres avec lui avaient l'intime conviction que le progrès de l'intellect était aussi important que celui de l'esprit et que l'un ne devait pas se concevoir sans l'autre. Ils comprenaient, comme nous le comprenons nous-mêmes aujourd'hui, que dans une nation libre où le pouvoir appartient au peuple, l'attachement à l'éducation définit le progrès de cette démocratie, voire qu'il en est le catalyseur.

Deux siècles plus tard, il est clair que cette valeur fondamentale a résisté à l'épreuve du temps et que ce faisant elle s'est raffermie. A l'heure de la mondialisation de l'économie et à l'ère de l'information, l'éducation est devenue un enjeu d'une importance vitale, le précurseur de la réussite, le moteur du changement. Mais ne nous méprenons pas : notre conception de l'éducation n'est plus la même. Le monde de l'école se distinguait naguère de celui du travail, en partie parce que l'on n'attendait pas de la population active les connaissances générales et la formation spécialisée qui sont requises aujourd'hui. Dans les années 1950, par exemple, les travailleurs intellectuels représentaient vingt pour cent seulement de la main d'œuvre, les travailleurs spécialisés vingt pour cent

de plus et les travailleurs sans qualification soixante pour cent.

Notre monde a bien changé. La proportion des travailleurs non qualifiés est tombée à vingt pour cent, celle des travailleurs spécialisés est passée à soixante pour cent. Evolution plus importante encore, pratiquement tous les emplois se caractérisent par l'obligation de posséder des connaissances tant théoriques que pratiques et d'être capable de continuer à apprendre tout au long de sa carrière.

Le président Clinton a pour ambition que cette nouvelle ère de l'information soit aussi celle de l'éducation et que les portes de l'instruction s'ouvrent plus largement encore à tous les Américains. Nous partageons lui et moi la conviction que la clé de l'avancement réside dans l'éducation ; que le relèvement du niveau de vie est subordonné à l'existence d'une population instruite, qualifiée et compétente. Le président a mis les Américains au défi de participer pour le bienfait de nos enfants à la création d'un environnement pédagogique tellement stimulant que tous sauront lire à l'âge de huit ans et se brancher sur le réseau Internet à l'âge de douze ans, que tous les jeunes de dix-huit ans auront envie de s'inscrire à l'université et que même à l'âge adulte ils continueront d'apprendre.

Nous savons que les enfants ont plaisir à s'instruire, et qu'ils s'instruisent généralement davantage, lorsqu'ils baignent dans un environnement intellectuellement vivifiant. Pour favoriser leur réussite dans la vie, nous savons qu'il faut leur dispenser un enseignement rigoureux, leur

faire maîtriser les savoirs fondamentaux tels la lecture et les mathématiques et que parents, enseignants et élèves doivent savoir mesurer les connaissances acquises.

En revanche, les enfants insuffisamment stimulés finissent par s'ennuyer à l'école et leurs perspectives d'avenir sont généralement plus limitées. Ainsi le petit écolier de huitième qui a encore besoin d'aide pour lire et faire du calcul, et qui peinera sur l'algèbre et la géométrie en classe de quatrième, aura-t-il par la suite une gamme d'options probablement plus restreintes. Ce sont là des apprentissages fondamentaux dont l'acquisition est indispensable à l'intégration au cycle secondaire, phase qui servira elle-même de tremplin pour accéder à l'université.

Atous les élèves et à leurs professeurs, nous demandons de viser haut. Nous nous employons à mettre les outils pédagogiques les plus modernes à la portée de tous. Les efforts que nous consentons sont inspirés par la volonté de voir un enseignant de haut calibre dans chaque classe, de faire régner l'ordre dans les écoles, de ne pas y tolérer la drogue et d'ouvrir les portes de l'université à tous les élèves sérieux et au niveau requis. Enfin, nous ne cessons d'encourager les parents, les familles et les collectivités à donner d'eux-mêmes aux écoles pour contribuer à l'amélioration de celles-ci.

Prépondérance doit être donnée aux matières qui sont à la base de l'enseignement, telles la lecture, les mathématiques et les sciences. La lecture, on ne le dira jamais assez, reste la cheville ouvrière du savoir, la clé qui ouvrira de nombreuses portes. Ce n'est pas par coïncidence que tout au long de l'histoire de l'homme les individus et les Etats désireux d'étouffer une population et d'entraver sa croissance intellectuelle lui ont interdit de lire. Les régimes les plus répressifs sont ceux qui mettent le grappin sur les journaux, la télévision et la radio, qui ferment les bibliothèques, qui brûlent les livres. A l'inverse, la démocratie s'est toujours caractérisée par le respect du texte écrit et par l'encouragement des libertés intellectuelles, telles la lecture et l'expression écrite.

Sensibles à la nécessité de faire de nos élèves de bons lecteurs, nous cherchons à mobiliser tous les Américains pour que se créent des rapports à long terme avec des éducateurs dévoués dans toutes les écoles, toutes les bibliothèques, toutes les collectivités et qu'avant la fin de la classe de neuvième tous les enfants sachent lire. Dans le cadre de cette croisade aux multiples facettes, nous encourageons des répétiteurs spécialement formés à épauler les maîtres et leurs élèves pour que ces derniers reçoivent l'attention supplémentaire dont ils ont besoin, le soutien qui leur est dû dans l'objectif de l'acquisition des savoirs fondamentaux.

L'on peut se féliciter que les résultats obtenus en lecture par les petits Américains n'aient jamais été meilleurs, mais il nous reste encore du pain sur la planche. De fait, quarante pour cent des élèves de huitième n'ont pas le niveau requis tel que le mesure le « National Assessment of Education Progress » [NDLR: Le NAEP est une évaluation que quarante-trois Etats fédérés font passer à un petit échantillon d'écoliers. Indicateur global, il n'a pas été conçu pour esquisser le profil scolaire de tous les élèves. Parents et éducateurs peuvent cependant en retirer des indications spécifiques sur lesquels ils prendront appui pour remédier à certaines lacunes individuelles ou collectives.] C'est pour cette raison que le président Clinton a proposé, mais non imposé, que l'on fasse passer des tests nationaux de compréhension écrite à tous les élèves de huitième. Ces évaluations mettraient à la disposition des écoles un outil méthodologique puissant destiné à relever le niveau des élèves en lecture, à répondre aux interrogations des parents, des enseignants et des administrateurs sur les connaissances des écoliers et à cerner un programme scolaire stimulant sur la base de critères rationnels.

D'autre part, nous nous penchons avec une ardeur renouvelée sur les « autres » disciplines de base, à savoir les mathématiques et les sciences. Leur importance n'est plus à démontrer. Le ministère de l'éducation des Etats-Unis vient de rendre public un rapport dont les auteurs démontrent le lien qui existe entre le fait de suivre des cours de mathématiques de haut niveau au lycée et celui de s'inscrire à l'université et d'y faire de bonnes études.

Tout en veillant à mettre en relief l'enseignement de ces matières fondamentales, nous devons prendre

nos dispositions pour que les écoles aient recours aux nouvelles techniques, qu'elles les inculquent et les appliquent de façon à compléter les cours traditionnels. Les ordinateurs et les autres outils de télécommunications constituent un élément vital pour l'avenir de l'éducation, capables d'offrir aux élèves et aux étudiants des moyens extraordinaires d'acquérir des savoirs fondamentaux aussi bien que des connaissances poussées, voire pour conquérir des titres universitaires. Dans le budget que le président Clinton vient d'adopter et qui a maintenant force de loi, l'enveloppe de l'éducation prévoit de nouveaux investissements importants dans les techniques à vocation pédagogique, relevant notamment de l'informatique, qui aideront les élèves à apprendre, et les professeurs à enseigner.

Rien qu'en tapant sur un clavier ou en naviguant les inforoutes d'Internet, élèves et enseignants ont accès à une véritable mine de renseignements, ils voient s'ouvrir à eux les portes de bibliothèques et de musées, découvrent de nouveaux outils pédagogiques capables d'ébranler l'imagination, trouvent dans pratiquement n'importe quel sujet des réponses précises aux questions qui les tracassent. Mais une considération doit l'emporter sur toutes les autres : celle de veiller à ce que ces technologies soient accessibles à tous et que loin d'accentuer la fracture entre nantis et démunis, elles contribuent au contraire à combler l'écart entre eux. Il y a lieu de se réjouir que le gouvernement ait négocié avec les services de télécommunications, tel Internet, l'octroi d'un tarif préférentiel applicable aux bibliothèques et aux écoles et dont celles-ci bénéficieront sous peu.

Le gouvernement a mis une grande diligence dans ses efforts visant à promouvoir la qualité de l'enseignement dans les salles de classe de notre pays, en particulier compte tenu de l'accroissement sans précédent des effectifs et de la nécessité de recruter des maîtres dans les quartiers les plus vulnérables. Il n'est pas de métier plus vital que celui d'enseignant pour assurer à notre pays un avenir sûr et brillant.

Le président vient de s'engager à allouer des fonds en vue de dispenser une formation de « super-maître » à cent mille enseignants, un par école à travers le pays, pour que ceux-ci soient une inspiration pour leurs collègues, un modèle à imiter. Mais il ne suffit pas d'inciter les éléments les plus brillants à faire carrière dans l'enseignement ; il faut aussi veiller à ce que les enseignants déjà titularisés continuent d'avoir l'amour du métier. A cet égard, nous devons mettre en place une procédure rapide et équitable pour négocier le départ de ceux dont l'enthousiasme se serait tari. De même, nous ne devons ménager aucun effort pour que toutes les écoles du pays se montrent à la hauteur des enjeux et qu'elles dispensent un enseignement de qualité. Nous devons avoir le courage de fermer les écoles aux résultats inacceptables ou alors de les réorganiser de fond en comble. Lorsqu'un proviseur ou une directrice cherchent des attermoissements, leur plus haut supérieur hiérarchique et les conseils d'administration scolaire doivent être prêts à les remplacer. Nous savons quelles méthodes porteront leurs fruits, nous avons fait l'expérience des réformes couronnées de succès, telle l'initiative de la « New American Schools Corporation » qui encourage les collectivités désireuses de revitaliser leurs écoles à calquer leurs efforts sur des modèles à l'efficacité prouvée.

Ne nous laissons toutefois pas obnubiler par l'aspect strictement financier de nos investissements dans l'éducation nationale. C'est en effet l'investissement dans nos ressources humaines qui exercera l'influence la plus déterminante sur la qualité de nos écoles. Fort de cette conviction, le gouvernement s'emploie à faire comprendre aux parents, aux familles, aux entreprises et aux collectivités locales qu'ils forment tous un maillon essentiel de l'éducation. Nous avons œuvré sans compter pour encourager les entreprises à créer sur le lieu de travail un environnement sensible aux considérations familiales, à investir dans les écoles dont elles sont proches en vue de les soutenir dans leur mission, à inciter leurs employés à s'engager plus activement dans l'éducation de leurs enfants. Nous ne négligeons pas non plus la filière du monde associatif et du bénévolat pour resserrer les liens entre les familles, les enseignants, les entreprises et

les groupes religieux dans le souci de toujours promouvoir l'amélioration de l'éducation.

La participation dont je me fais le chantre recouvre de multiples facettes. Je pense aux entreprises dont les employés peuvent se rendre dans les écoles pour effectuer les branchements nécessaires à l'accès au cyberspace, mais aussi aux personnes du troisième âge qui peuvent passer du temps à lire avec les jeunes ou à les soutenir dans leur scolarité. J'ai vu des entreprises adopter des salles de classe tout entières, j'ai vu leurs employés servir de mentor aux élèves et leur faire comprendre les dividendes d'une bonne éducation. La vérité est bien simple : lorsqu'ils font cause commune, élèves, familles et écoles parviennent à reculer les frontières du savoir.

Des signes réels de progrès, de succès même, s'observent aujourd'hui dans le monde de l'enseignement. En mathématiques et en sciences, par exemple – deux domaines auxquels nous accordons une attention soutenue depuis dix ans -, les résultats scolaires se sont considérablement améliorés. Le progrès se ressent aussi dans l'accroissement notable du nombre de lycéens qui s'inscrivent à des cours de haut niveau. Voilà autant d'exemples qui démontrent notre attachement profond et sérieux à l'éducation.

Le phénomène peut-être le plus important de tous, c'est que l'enseignement public semble avoir passé le moment critique. Nous ne sommes pas encore parvenus au point que nous nous sommes fixé, mais nous nous en rapprochons. Les collectivités locales, les familles et les entreprises commencent à participer à la vie des écoles et à en renforcer la mission. Méfions-nous toutefois des solutions-miracles qui ne sont en fait que des artifices politiques destinés à semer la division entre nous.

La Commission nationale sur l'enseignement et sur l'avenir des Etats-Unis vient de publier un rapport paru sous le titre anglais « What Matters Most » (Ce qui compte avant tout). « Jamais encore dans l'histoire de l'homme la survie des nations et des peuples n'a-t-elle été si étroitement liée à la capacité d'apprendre. La société d'aujourd'hui n'a guère de place pour les individus qui ne savent pas lire ni écrire ou compter, qui sont incapables de dénicher des ressources ou d'exploiter des informations, de définir les problèmes ou d'y porter remède, de s'adapter constamment à l'évolution des connaissances sur le plan des techniques, des compétences, des nouveaux métiers », soulignent les auteurs du rapport.

Le président Clinton comprend autant que ses prédécesseurs le rôle critique que jouera l'éducation pour l'avenir de notre pays et pour armer tous les citoyens à accomplir de grandes choses. En œuvrant sans relâche à conserver à l'enseignement le caractère privilégié que nous lui avons toujours accordé et en le faisant même ressortir davantage, nous pourrons faire en sorte que l'avenir sourira non seulement à notre pays, mais aussi à chacun de nos citoyens. ■

M. Richard Riley, qui habite depuis longtemps la Caroline du Sud, a occupé des postes électifs dans cet Etat, notamment celui de gouverneur, avant d'être nommé ministre de l'Éducation par le président Clinton en 1992. Du temps où ils étaient gouverneurs, l'un de la Caroline du Sud et l'autre de l'Arkansas, MM. Riley et Clinton ont mené une action conjointe visant à faire progresser l'enseignement dans leurs Etats respectifs; les programmes qu'ils avaient mis en place à cette occasion ont servi de point de départ à l'élaboration du programme national d'action aujourd'hui discuté.

APERÇU STATISTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT AUX ETATS-UNIS

Niveau d'éducation de la population

Diplôme de fin d'études secondaires	54 %
Ayant fait des études supérieures, mais non diplômés	25 %
Diplôme universitaire du premier cycle	13,1 %
Diplôme universitaire supérieur ou professionnel	7,2 %

Enseignement primaire et secondaire (du cours préparatoire à la terminale – chiffres de 1992-93)

Chiffre total de la population	255.078.000
Effectif total du c.p. à la terminale	42.816.000
Effectif total du corps enseignant	3.140.000
Dépenses totales (en dollars)	253.859.000.000
Effectif de l'enseignement public *	89 %
Effectif de l'enseignement privé à frais	9,5 %
Effectif de l'enseignement privé « d'élite »	1,5 %

* Par établissement public, on entend aux Etats-Unis un établissement scolaire financé par des crédits publics, c'est-à-dire par les revenus de l'impôt. Les écoles publiques sont gouvernées par quelque quinze mille conseils de tutelle.

Les établissements privés sont financés par des fonds « privés ». La plupart d'entre eux admettent tout élève qui satisfait aux critères d'aptitude et qui est capable de payer sa scolarité.

Enseignement supérieur (comprend les centres polyvalents, qui offrent des programmes de deux ans menant à l'« Associate Degree », les collèges universitaires, qui dispensent des programmes sur quatre ans conduisant au « Bachelor of Arts » ou au « Bachelor of Science », et les universités, qui ont des programmes de quatre ans ainsi que des programmes de deuxième et de troisième cycles menant au « Masters of Arts », au « Masters of Science » et au doctorat ou « Ph. D » – chiffres de 1996)**

Effectif premier cycle universitaire	12.262.000
Effectif deuxième et troisième cycles	1.721.000
Effectif étudiants en formation professionnelle	295.000
Effectif étudiants étrangers	455.000
Pourcentage d'inscrits établissements publics	80 %
Pourcentage d'inscrits établissements privés	20 %
Frais moyens de scolarité établissements publics (dollars)	2689
Frais moyens de scolarité établissements sur deux ans	1194
Frais moyens de scolarité établissements privés	11.522
Nombre total de collèges univ. et d'universités publics	605
Nombre total de collèges univ. et d'universités privés	1610
Nombre total de centres polyvalents sur deux ans	1036
Nombre total d'établissements privés sur deux ans	437
Dépenses totales annuelles de l'enseignement supérieur public (en dollars)	109.309.541.000
Dépenses totales annuelles de l'enseignement supérieur privé	64.041.076.000

** L'enseignement postsecondaire aux Etats-Unis comprend également toute la gamme des écoles de formation professionnelle qui dispensent des programmes directement liés à un métier (secrétaire, mécanicien, etc.).

L'ESSOR DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR AUX ETATS-UNIS APRES LA SECONDE GUERRE MONDIALE

THEODORE J. MARCHESE

La mobilité sociale, c'est-à-dire la possibilité ouverte à tous les Américains d'améliorer leur condition, est un principe qui sous-tend la société des Etats-Unis. Peut-être n'est-il pas de meilleur exemple que celui de l'acquisition des connaissances. L'exposé ci-après, sous la plume d'un observateur chevronné, retrace l'évolution et l'expansion de l'enseignement postsecondaire dans la deuxième moitié du vingtième siècle et il décrit la façon dont les institutions universitaires s'adaptent aux mutations sociales et économiques.

Il y a déjà cinquante ans environ, en fait dès les premières années de l'après-guerre, les Etats-Unis pouvaient se targuer de posséder un système d'enseignement supérieur particulièrement développé puisque l'effectif total des quelque mille sept cents campus du pays atteignait un million cinq cent mille inscrits.

C'était un système à nul autre pareil. Ses universités regroupaient sous un même toit des facultés à l'anglaise d'enseignement de premier cycle et des établissements à l'allemande d'enseignement de deuxième et de troisième cycles auxquels étaient annexés des centres de recherche. L'adoption dans les années 1860 de programmes d'études à caractère pratique, notamment en agronomie et en sciences de l'ingénieur, suivie par la mise en place de toute une série de disciplines nouvelles (études commerciales, santé, etc.) au cours des quarante premières années du siècle actuel, sonna le glas de l'hégémonie des études classiques. Dans les années 1890 fut inventé le système des unités de valeur en vue de faciliter les équivalences, et des organismes

d'habilitation, gérés par les facultés elles-mêmes, furent créés à la même époque pour garantir une certaine régularité dans la qualité de l'enseignement. Dès les premières décennies de notre siècle, le système d'enseignement supérieur des Etats Unis recouvrait sous son aile des facultés capables de rivaliser avec les plus prestigieuses des vieilles universités européennes.

A l'instar de celles de la première génération, les nouvelles universités américaines étaient jusqu'en 1945 encore le fief des jeunes gens blancs de bonne famille, retranchés dans leur tour d'ivoire – le fait mérite d'être noté. Qu'on leur reproche leur exclusivité ou leur qualité inégale, il n'empêche : ces institutions furent des pépinières de personnages qui laissèrent leur empreinte sur le pays, tels les présidents Thomas Jefferson, John Adams et John Quincy Adams, Theodore et Franklin Roosevelt ; le poète Walt Whitman et le romancier Henry James ; le philosophe et pédagogue John Dewey ; Jane Addams, qui militait pour les droits sociaux ; et le pasteur Martin Luther King, figure de proue du mouvement afro-américain en faveur des droits civils.

Au cours des cinquante années qui se sont écoulées depuis la Deuxième Guerre mondiale, les Etats-Unis ont reconstruit leur système d'enseignement supérieur en l'élargissant considérablement – les effectifs ont été décuplés, ni plus ni moins – dans un souci de démocratisation et pour tenter d'actualiser son cachet. L'Etat et l'industrie commencèrent à envisager l'enseignement supérieur comme un investissement dans la main-d'œuvre, laquelle serait alors mieux placée pour faire

accéder le pays à de plus hauts échelons d'aisance économique et de sécurité nationale. Suivant le même raisonnement, l'Américain moyen se mit à voir dans l'enseignement supérieur un investissement essentiel dans son avenir, un jalon indispensable dans la voie de la mobilité sociale et de l'épanouissement personnel. Il en résulta qu'en l'espace de cinquante ans l'effectif total des différents établissements d'enseignement supérieur était passé d'un million cinq cent mille inscrits à quinze millions d'étudiants – premier exemple au monde de l'ouverture de l'enseignement supérieur aux masses. Face à la nécessité de s'adapter à un changement d'une telle ampleur, il fallut dégager de nouvelles formules pour gouverner les facultés, couvrir les dépenses des campus, financer l'inscription des étudiants, assurer la qualité de l'enseignement et mettre en place des garde-fou.

LES FONDEMENTS DE L'APRÈS-GUERRE

Trois événements qui coïncidèrent plus ou moins avec la fin de la Deuxième Guerre mondiale préparèrent le terrain.

En 1944, l'Etat fédéral fit voter une loi, surnommée la « G.I. Bill », par laquelle il s'engagea à octroyer des bourses d'études, une fois la guerre finie, aux soldats des deux sexes qui souhaiteraient fréquenter l'université ou une école technique. Ils furent des milliers à saisir l'occasion qui leur était présentée de poursuivre un rêve qu'autrement peu d'entre eux auraient osé caresser, et c'est en masse qu'ils rejoignirent les bancs de l'école jusque dans les années 1950. Mûrs et motivés, ces jeunes adultes poursuivirent leurs études de manière particulièrement louable et accédèrent à toutes sortes de métiers et de professions libérales. Leur réussite servit d'exemple au reste du pays, l'idée de fréquenter l'université – prestations à la clé – commençant à faire trotter l'imagination de plus d'un Américain.

Le deuxième jalon fut posé trois ans plus tard, en 1947. Impressionnée par les brillants résultats des anciens membres des forces armées, une commission présidentielle nommée par Harry Truman fit à celui-ci une recommandation étonnante : non plus le dixième, mais le tiers de tous les jeunes devraient poursuivre des études

supérieures... et il serait dans l'intérêt économique et social du pays de créer des occasions en ce sens. Ainsi se développèrent, dans les toutes premières années de l'après guerre, les éléments théoriques et pratiques qui allaient ouvrir résolument la voie à l'expansion de l'enseignement supérieur.

Le troisième temps fort de cette évolution fut la publication, en 1945, d'un rapport très bien reçu qu'avait établi M. Vannevar Bush, le directeur de l'Office fédéral de la recherche scientifique et du développement, organisme dont la réputation n'était plus à faire. Physicien et doyen du Massachusetts Institute of Technology (MIT), M. Bush avait mobilisé les énergies disponibles pour apporter des innovations sur les champs de bataille, notamment le radar, la pénicilline et toute une panoplie de nouveaux systèmes d'armes, la bombe atomique en étant l'exemple le plus notable. Conscient du fait que nombre de ces inventions découlaient de la recherche fondamentale, M. Bush forgea l'idée selon laquelle le domaine de la science allait être une « frontière infinie » pour le pays, et les investissements qui seraient consentis rapporteraient gros pour la sécurité nationale et l'avancement social.

De fait, l'effort de guerre fit voir le jour à toute une génération de scientifiques de haut niveau déterminés à travailler pour la sécurité nationale, des hommes (et quelques femmes) qui offrirent leurs services à tour de rôle à l'administration, aux laboratoires nationaux et au MIT. En 1950, le Congrès instaura la Fondation nationale des sciences en lui confiant pour mission de promouvoir la recherche et le développement ainsi que la formation de scientifiques. Nourrie par les craintes qu'inspirait la guerre froide, la recherche universitaire parrainée par l'Etat fédéral ne tarda pas à faire figure de grosse entreprise, les dépenses fédérales engagées à ce titre ayant dépassé le milliard de dollars en 1950. Dans les années qui suivirent, les subventions publiques et privées aux contrats de recherche en milieu universitaire, accordées après examen par les pairs et sur la base du mérite, comme M. Vannevar Bush l'avait fortement recommandé, continuèrent de progresser au point d'atteindre vingt et un milliards de dollars en 1996, assurément pour le plus grand bien des Etats-Unis, mais aussi dans l'intérêt de l'avancement des sciences au sein de l'université et de la centaine d'institutions d'enseignement

supérieur qui se partageaient quatre-vingt-quinze pour cent des fonds fédéraux distribués.

LE BOOM DES ANNÉES SOIXANTE

Dans les années 1960, le système d'enseignement supérieur traversa une intense période d'expansion et de croissance. Ce phénomène s'explique avant tout par l'arrivée aux portes des universités des jeunes de dix-huit à vingt-deux ans qui étaient nés dans les années consécutives à la fin de la Deuxième Guerre mondiale. Ces jeunes garçons et ces jeunes filles, dont les parents avaient bénéficié des bourses octroyées par la « G.I. Bill », nourrissaient de hautes ambitions intellectuelles. Ainsi vit-on l'effectif des universités passer de trois millions six cent mille à huit millions d'inscrits entre 1960 et 1970, et les dépenses globales de 5,8 milliards de dollars à 21,5 milliards de dollars. Face à une telle poussée démographique, force fut d'agrandir les universités et collèges universitaires de premier cycle : les prêts fédéraux à la construction et les investissements des Etats fédérés intéressés furent employés à bon escient.

Pour autant, le fait le plus marquant de cette décennie fut l'apparition d'une nouvelle entité bien distincte des autres, à savoir les centres polyvalents de premier cycle ; certes, les collèges universitaires de premier cycle dits « junior », qui proposent des cours correspondant aux deux premières des quatre années d'études nécessaires à l'obtention de la licence (les postulants à ce titre devant finir le parcours dans une institution classique), faisaient partie du paysage depuis le début des années 1900. Or vers le début des années 1960, on commença à concevoir un autre type d'établissement : ainsi s'esquissèrent les centres polyvalents résolument ancrés dans la collectivité, ouverts à tous et redonnant le blason des études à caractère technique. Affectueusement surnommés « collèges de la démocratie », ces établissements furent tout de suite vus très favorablement par la population qui en réclamait la création dans toutes les villes de taille relativement respectable. Dans les années soixante, il s'en créa l'équivalent d'un par semaine, soit cinq cents au total en l'espace de dix ans. Le nombre d'inscrits passa de quatre cent cinquante-trois mille à

deux millions deux cent mille. Une autre observation mérite d'être notée : alors que dans les premiers temps les deux tiers des inscrits allaient poursuivre à l'université les deux dernières années d'études qui leur manquaient pour accéder à la licence, à partir des années 1970 ils étaient quatre-vingts pour cent à rechercher une scolarité d'une durée de deux ans seulement. Ces centres polyvalents préparaient leurs étudiants à une multitude de carrières, faisant d'eux de futurs techniciens, des agents sanitaires ou des responsables de l'ordre public par exemple. Si une nouvelle usine ouvrait ses portes et qu'elle avait besoin de travailleurs qualifiés, s'il fallait dispenser une formation de base à des adultes, créer des brevets pour le personnel des garderies d'enfants ou enseigner l'anglais aux travailleurs immigrés, le centre polyvalent était prêt à relever le défi.

L'expansion phénoménale des institutions préexistantes, conjuguée à la création de nouvelles, conféra un caractère plus impérieux à la nécessité ressentie par les Etats de se doter de nouveaux mécanismes de planification, de gestion et de financement. Nombre d'entre eux créèrent à partir des années 1960 des comités de surveillance de haut niveau ayant précisément pour mission de régir ou de coordonner leurs systèmes d'enseignement et notamment d'en contrôler la croissance planifiée dans le secteur public. A cet égard, le plan directeur dont se dota la Californie en 1960, sous la houlette de M. Clark Kerr, mérite d'être cité. Il spécifiait notamment que les sujets les plus prometteurs issus des écoles secondaires de la Californie – ceux qui se situeraient dans la tranche des douze pour cent les mieux notés – seraient automatiquement admis à la prestigieuse University of California, laquelle procéda à cette fin à l'élargissement ou à la construction de neuf campus. Le plan stipulait en outre que les élèves sortis dans la première tranche de trente pour cent de leur promotion auraient une place réservée pour eux à l'un des campus (on en dénombre aujourd'hui vingt-deux) de la California State University. Tous les lycéens qui auraient terminé leurs études secondaires auraient le droit de s'inscrire dans un centre polyvalent de premier cycle (au nombre de cent six aujourd'hui). Dans un souci égalitaire, il avait été convenu que les frais d'inscription seraient maintenus au niveau le plus bas possible et que l'Etat de la Californie prendrait à

sa charge la plus grande partie des frais liés à la fréquentation d'une université pendant les quatre premières années d'études. Le financement des centres polyvalents de premier cycle, au budget plus modeste, serait réparti à part égale entre l'Etat, les collectivités locales et les étudiants.

ETUDIANTS ET MARCHÉS

Jusque vers le milieu des années 1940, l'intervention de l'Etat fédéral dans l'enseignement supérieur se limitait principalement à la collecte de données. On s'accordait généralement à penser que l'enseignement, de par la Constitution, était du ressort des Etats fédérés ; le soutien de l'Etat fédéral pourrait être interprété comme une forme d'«ingérence», voire de «manipulation». Mais après la Deuxième Guerre mondiale, les intérêts de la sécurité nationale aidant, on assista à l'augmentation des subventions à la recherche universitaire. Vers la fin des années 1950, après le lancement de la sonde spatiale Spoutnik par les Soviétiques, le principe de la défense nationale fut avancé pour justifier l'appui à la formation des ingénieurs, des scientifiques, des linguistes et de divers programmes de travaux publics.

Dans les années 1960 et 1970, l'on en vint à s'entendre que les programmes fédéraux de cette nature devraient céder du terrain à une autre formule de subvention, à savoir l'octroi de bourses aux étudiants eux-mêmes conformément à l'engagement national qui avait été pris au nom de l'égalité des chances, indépendamment des origines sociales des intéressés. La loi de 1965 portant aménagement de l'enseignement supérieur et ses amendements adoptés en 1972 allaient accoucher du système des aides publiques tel que nous le connaissons aujourd'hui, et qui regroupe donc, débouchés en matière d'emploi et prêts pour aider les étudiants à plein temps à s'acquitter de leurs frais d'inscription et à assumer leurs dépenses de vie courante.

Fait intéressant, il fut entendu que le montant des bourses octroyées serait fonction non seulement du revenu familial, mais aussi des frais d'inscription de l'établissement choisi par l'étudiant. En d'autres termes, un jeune homme ou une jeune femme provenant d'un milieu peu aisé pourrait toucher deux mille dollars pour s'inscrire dans une institution

publique (université vivant de subventions d'un Etat fédéré), mais dix mille dollars si son choix s'était porté sur un établissement privé. Cette disposition visait tout bonnement à «égaliser le terrain» entre universités publiques et privées ainsi qu'à donner à tout étudiant les moyens d'accéder à l'enseignement supérieur en général, et à l'université de son choix en particulier. D'autres lois adoptées vers la fin des années 1960 et dans les années 1970 allèrent encore plus loin en interdisant à tout établissement qui toucherait des aides fédérales d'agir de manière discriminatoire sur la base de considérations liées à la race, au sexe, à la religion, à l'origine nationale ou à des handicaps.

Les amendements de 1972 eurent pour effet d'accentuer le particularisme de l'enseignement supérieur aux Etats-Unis en ce sens qu'ils posèrent le principe de l'octroi des aides financières aux étudiants eux-mêmes, et non plus aux établissements. Publics ou privés, ceux-ci devraient rivaliser entre eux pour recruter leurs étudiants. On espérait ainsi créer un nouveau «marché» des services d'enseignement supérieur qui obligerait les collèges et universités à se montrer plus sensibles aux besoins des étudiants. Comme les effectifs continuèrent d'augmenter jusque dans les années 1970, l'effet de ces amendements ne se fit guère sentir. Mais dans la dizaine d'années qui suivirent, face à la diminution du nombre d'individus en âge de poursuivre des études universitaires, les institutions de tout genre durent apprendre à commercialiser leurs services ne serait ce que pour maintenir leurs effectifs : l'ère du «baby-boom» tirait à sa fin. Peu à peu, les étudiants éminemment qualifiés commencèrent à se faire recruter de tous les côtés par des centaines d'établissements à la fois dès l'ouverture de la période d'inscription, et parfois même avant. Il continue d'en être ainsi aujourd'hui.

Au fil du temps, le marché de l'enseignement postsecondaire se reconstitua, dominé dans la pratique par une poignée d'universités et de collèges universitaires de renom, privés pour la plupart – ceux qui pouvaient s'offrir le luxe de ne retenir qu'une petite fraction (entre dix et vingt pour cent) des postulants qualifiés. Autre exemple de cette stratification, les trente universités les plus prestigieuses du pays admettent aujourd'hui quatre-vingts pour cent des minorités ayant obtenu une

moyenne d'au moins 12 sur 20 aux tests d'aptitude qui doivent être passés avant de pouvoir prétendre à entrer dans ce monde de l'enseignement supérieur. A l'autre extrémité du marché se trouvent des universités qui, mues par l'esprit de la création d'entreprises, sont prêtes à admettre pratiquement tout le monde, à des tarifs nettement plus bas. La plus récente du genre, l'université de Phoenix dans l'Arizona, compte quarante mille inscrits répartis sur une vingtaine de sites dans l'ouest des Etats-Unis.

UN PREMIER BILAN

Les visiteurs venus d'Asie, d'Europe et d'Amérique latine ne manquent jamais d'être surpris par le fait que l'enseignement supérieur aux Etats Unis est induit par les lois du marché et libre de toute centralisation. De fait, toutes les institutions, qu'elles soient petites ou grandes, publiques ou privées, rivalisent d'adresse les unes avec les autres pour recruter les professeurs et le personnel administratif les plus qualifiés, obtenir des bourses de recherche et des dons octroyés par diverses fondations, recevoir des crédits d'origine parlementaire, mobiliser le soutien de leurs anciens élèves et, au bout du compte, pour satisfaire le public. De surcroît, les plus grandes universités se livrent une forte concurrence par équipes sportives interposées, leurs programmes sportifs étant hautement médiatisés.

Notons encore que les institutions américaines inclinent au dynamisme et qu'elles se montrent sensibles à l'évolution du climat économique et social du pays, tout au moins à en juger d'après les marchés. Même en l'absence de toute centralisation, l'offre et la demande de certaines professions sont restées relativement équilibrées, notamment quand on pense aux ingénieurs, aux médecins et aux pédagogues. Point cependant générateur de déceptions, la plupart des observateurs sembleraient d'avis que cette évolution n'ait pas été accompagnée de l'amélioration qualitative des études de premier et de second cycles. Force est de reconnaître aussi que le marché ne s'empresse pas toujours de récompenser les filières davantage axées sur la culture générale ou l'étude des langues étrangères.

Pour autant, le bilan du système d'enseignement demeure impressionnant. L'objectif de l'ouverture de

ce monde naguère plutôt exclusif a été incontestablement atteint. Les femmes constituent aujourd'hui cinquante cinq pour cent de la population estudiantine, contre vingt-cinq pour cent en 1950. L'inscription des Afro-Américains (10%), des Latino-Américains (7%), des Américains d'origine asiatique (6%) et des Indiens d'Amérique (1%) correspond aux pourcentages de leur représentation dans la population; même dans les institutions élitistes, les minorités représentent vingt-cinq pour cent des inscrits. Dans l'ensemble, soixante dix-sept pour cent de tous les jeunes de dix-huit ans finissent leurs études au lycée et les deux tiers des jeunes de ce sous-groupe vont à l'université.

D'autre part, dans les campus vivant de subventions publiques et qui dispensent un enseignement d'une durée de deux ou de quatre ans, le nombre d'adultes inscrits à mi-temps se compte par millions et il correspond à plus de quarante pour cent de l'effectif total. Dans bien des campus, l'âge moyen des étudiants oscille entre vingt-cinq et trente ans. Aujourd'hui, grâce en partie à la mise en place de programmes d'études destinés aux individus d'une trentaine, voire d'une quarantaine d'années, le quart de la population adulte des Etats-Unis est titulaire d'un diplôme universitaire.

PERSPECTIVES

D'autres caractéristiques retiennent immédiatement l'attention du visiteur étranger qui se penche sur l'enseignement supérieur aux Etats Unis.

La première, c'est assurément son ampleur et son coût. Quinze millions d'étudiants fréquentent quelque trois mille sept cents institutions postsecondaires dont les effectifs varient entre quelques centaines pour les plus petites et jusqu'à cinquante mille pour les universités d'Etats fédérés de l'Ohio et du Minnesota. Les dépenses totales des établissements d'enseignement supérieur dépassent aujourd'hui les deux cents milliards de dollars par an – ce qui ne représente pas moins de 2,4 pour cent du produit intérieur brut; à titre de comparaison, cette part est de 0,9 pour cent au Royaume-Uni. Les subventions publiques couvrent la moitié de cette somme, le reste provenant des frais et droits d'inscription des étudiants, de la vente de services, de dotations ou de

dons (quatorze milliards de dollars pour cette seule catégorie en 1995-96). Une grande université typique équipée de laboratoires de recherche et à laquelle serait annexée un centre hospitalier présente la particularité d'avoir un budget annuel d'exploitation de 2,5 milliards de dollars, d'éduquer trente cinq mille étudiants, d'employer quatre mille enseignants et dix mille agents administratifs, de recueillir cent cinquante millions de dollars par an auprès de bailleurs de fonds du secteur privé et de bénéficier d'une dotation de plus d'un milliard de dollars. L'inscription pour une année scolaire à un campus public dispensant un enseignement sur quatre ans s'élève normalement à trois mille dollars par an, contre treize mille dollars par an en moyenne dans le cas d'un établissement privé. La proportion des boursiers ou autres bénéficiaires d'une aide financière atteint environ cinquante pour cent dans ces deux types d'établissement.

C'est l'écart considérable entre les établissements publics d'enseignement supérieur et les universités privées qui intrigue le plus les visiteurs. Comment les institutions privées, tellement plus onéreuses, arrivent-elles à survivre ? Cet écart, on le comprend aisément, s'explique par l'absence des aides publiques directes. Mais dans la pratique, l'étudiant issu de la classe moyenne, voire d'une famille à faible revenu, peut s'en accommoder en sollicitant une aide financière (encore qu'il est astreint en contrepartie à l'obligation de rembourser des prêts plus importants une fois ses études terminées). Il n'empêche : parce qu'il reste une bonne affaire et qu'il existe dans pratiquement toutes les collectivités, le secteur public de l'enseignement supérieur a été le plus gros bénéficiaire de l'accroissement des effectifs au cours des dernières dizaines d'années. De fait, les établissements publics accueillent aujourd'hui soixante-dix huit pour cent des étudiants, contre la moitié seulement en 1945.

Faut-il sonner le glas du secteur privé ? Assurément pas. Les universités privées prospèrent parce qu'elles offrent un programme d'études qui leur est propre, dans un cadre au charme généralement prenant, et que leurs diplômes sont (souvent) prestigieux. Beaucoup continuent de faire appel aux groupes, religieux ou ethniques, qui les ont fondées. Généralement plus novatrices et plus dynamiques, elles ont tendance à dispenser un

enseignement davantage axé sur les valeurs traditionnelles et qui équilibre celui des établissements publics.

Acette caractéristique s'en greffe une autre tout aussi inhabituelle, celle du caractère des études préparant à la licence dans les universités tant privées que publiques. Pendant les quatre années que dureront ses études, l'étudiant consacrera normalement le tiers de son temps à une discipline de spécialisation (économie, physique, études commerciales, administration publique, etc.) et il partagera le reste entre des matières à option et des cours connexes d'une part, et des cours d'enseignement général d'autre part. Cette troisième partie du programme reflète l'engagement pris de tout temps par l'université de produire des titulaires ayant des clartés sur beaucoup de choses, capables d'apprécier les sciences, la philosophie et les arts, d'acquérir les mécanismes de la démocratie, d'affiner leurs facultés d'analyse et de synthèse, de développer un esprit critique et de travailler en équipe.

Comme la plus grande partie du programme d'enseignement général est prescrite d'office à l'étudiant, la question des valeurs se trouve inévitablement soulevée. Les facultés débattent inlassablement la question de savoir ce qu'il convient d'inculquer. Certaines ne jurent que par le canon des classiques occidentaux, d'autres se font les thuriféraires du multiculturalisme. Mais l'arrivée en masse d'étudiants sortis d'un nouveau moule, souvent moins bien préparés et davantage axés sur le monde du travail, rend plus difficile aux universités la tâche de maintenir l'enthousiasme des étudiants (et parfois des enseignants) pour une vaste gamme de matières à options. Aussi a-t-on recours à diverses innovations sur le plan de la pédagogie, des programmes d'études et de la technologie pour captiver leur attention et les aider à réussir.

Quelques considérations statistiques avant de finir : en cette fin de siècle, les établissements d'enseignement supérieur des Etats-Unis décernent chaque année environ cinq cent quarante mille brevets universitaires (sanctionnant deux années d'étude), un million cent mille licences (après quatre années d'étude), quatre cent mille maîtrises, soixante-seize mille grades à caractère professionnel (en droit, médecine, etc.) et quarante-cinq mille

doctorats, essentiellement pour des travaux en sciences biologiques et physiques, en mathématique et en sciences de l'ingénieur. Dans les universités les plus en vue, il arrive que jusqu'à cinquante pour cent des candidats au doctorat soient d'origine étrangère. En ce qui concerne les études de deuxième et de troisième cycles, c'est le nombre des postulants à la maîtrise qui augmente le plus. La sensibilisation constante au marché du travail et les ambitions des étudiants expliquent la popularité croissante de ce diplôme pour quiconque est attiré par un métier dans le domaine des études commerciales, de l'éducation et de la santé.

A tous les niveaux de l'enseignement supérieur, l'explosion des techniques de l'information restera assurément le fait saillant des années 1990. La plupart des campus, et même tout le système d'enseignement supérieur de plusieurs Etats fédérés, sont « câblés ». Des bibliothèques tout entières sont accessibles sur Internet; les dépenses liées à la technologie totalisaient seize milliards de dollars dans les années 1980 et elles auraient doublé depuis. Sur des dizaines de campus, étudiants et professeurs ont chacun son ordinateur (souvent aussi une page

d'accueil sur le réseau); dans trente-cinq pour cent des cours, professeurs et étudiants communiquent par courrier électronique (via ordinateur). L'effet de toute cette évolution sur les méthodes pédagogiques et sur la nature des travaux tant des étudiants que de leurs professeurs fait actuellement l'objet d'une attention particulièrement soutenue.

Cette révolution technologique est à l'origine d'un autre phénomène, à savoir l'essor du télé-enseignement. Quatre-vingt-dix pour cent de toutes les institutions des Etats-Unis comptant au moins dix mille inscrits proposent maintenant des cours sur Internet. Un certain nombre d'universités « virtuelles » sont prévues pratiquement pour demain, la plus connue de toutes, la Western Governors University, devant proposer ses services dans onze Etats à partir de janvier 1998. Les salles de classes se mettent au rythme du monde moderne dominé par la technique – le marché de l'enseignement postsecondaire semble prêt à en faire autant. ■

M. Theodore Marchese est vice-président de l'« American Association for Higher Education » et rédacteur exécutif de la revue Change. Adresse électronique: tmarshes@aahe.org.

L'ESSENCE D'UNE PERSONNE INSTRUITE

DAVID DENBY

La définition d'une personne instruite – ainsi que les programmes d'enseignement supérieur nécessaires pour former une telle personne – restent une perpétuelle polémique aux Etats-Unis depuis les années soixante. Jusqu'alors, personne ne songeait à contrer la notion selon laquelle les sciences humaines et les œuvres classiques de la civilisation occidentale étaient le fondement de cette éducation. Mais l'apparition d'une nouvelle prise de conscience des minorités, une perception différente du rôle de la femme, ainsi que les besoins économiques de l'ère de l'information, ont amené un bon nombre d'institutions pédagogiques à travers les Etats-Unis à réévaluer, au sein de leurs programmes d'enseignement, la définition d'une vraie éducation. L'université Columbia, institution américaine de grand prestige, avait longtemps proposé un

programme caractéristique d'une éducation libérale classique. M. David Denby, qui a fait ses études à Columbia, y est récemment retourné pour une année afin d'étudier les modifications apportées au programme des sciences humaines. Le texte qui suit témoigne des valeurs de cet enseignement.

Quand nous disons d'une personne qu'elle est instruite, nous pensons à quelqu'un ayant connaissance d'Homère, de Platon, de la Bible – Ancien et Nouveau Testaments – et de Shakespeare. Leurs œuvres sont absolument indispensables à la tradition occidentale, de même que le sont celles de saint Augustin, de John Locke et de John Stuart Mill, la physique de Newton et la théorie de Darwin. Ce serait le minimum requis. Et bien sûr, pour le cas des Etats-Unis, les « Federalist Papers » et la Constitution – les documents des « Pères fondateurs » – devraient également y figurer. Les gens de tendance conservatrice ajouteraient les écrits d'Adam Smith et de Frederick Hayek à la liste des ouvrages à étudier. Je souscrirais volontiers à ce point de vue.

Prises dans leur ensemble, ces œuvres présentent en effet une certaine notion de ce qu'est l'être humain, de ce dont il est capable du point de vue spirituel et moral, et de ce qui fait une société civique idéale. Elles dévoilent également les faiblesses et les dangers qui pourraient assaillir une telle société. De plus, ces œuvres présentent certaines notions sur la nature de l'individu – sur sa matérialité et sa spiritualité –, elles définissent le citoyen, avec ses devoirs et ses contraintes, et elles établissent les obligations d'une société envers ce dernier. Ces concepts sont l'essence même de ce que nous sommes. C'est le point de vue traditionnel et il reste absolument indispensable à ce jour.

Afin de cerner l'essence de la personne instruite, nous devons ajouter l'histoire de l'Amérique avant l'arrivée des Européens, les contributions latino-américaines à la civilisation des Etats-Unis, ainsi que les principales traditions littéraires et intellectuelles des Afro-Américains. L'histoire de l'esclavage, l'émancipation des Noirs, le mouvement des droits civiques – les œuvres de W.E.B. DuBois, de Frederick Douglass et quelques contributions contemporaines – seraient des ajouts indispensables.

Fait intéressant et encourageant, lors de mes entretiens avec des jeunes au sujet de leurs perspectives de carrière, j'ai eu l'impression que les entreprises recherchaient des gens de caractère. Il ne suffit pas d'avoir certaines compétences techniques. La plupart des compétences sont spécifiques à chaque emploi, et peuvent donc être acquises très rapidement si l'on a les dispositions et

l'ouverture d'esprit requises. Mais les entreprises veulent avant tout des gens de caractère, des personnes qui présentent bien, qui aient l'esprit de décision, qui puissent diriger et être dirigées. C'est toute cette connaissance dont je parlais plus haut qui forme le caractère, et je ne conçois pas que celle-ci perde de l'importance, à mesure que notre société devient de plus en plus spécialisée et hautement technologique. N'importe qui peut rentrer des données dans un ordinateur. Mais afin de diriger une grosse entreprise, il faut avoir une perspective plus large. Lorsqu'il s'agit de la formation d'une élite, et de ce que les employeurs recherchent chez un candidat à un poste de responsabilité, la tradition d'une personne instruite est donc plus importante que jamais.

Il n'est pas toujours possible de la définir. Il s'agit là d'une question de jugement, de caractère, de sensibilité – des notions qui sont par leur nature même difficiles à quantifier. On en arrive au bout du compte à une personne imprégnée de cette tradition d'une personne instruite. ■

David Denby est critique de cinéma pour le magazine New York. Il est l'auteur de Great Books: My Adventures with Homer, Rousseau, Woolf, and Other Indestructible Writers of the Western World (Les grands livres: mes aventures avec Homère, Rousseau, Woolf, et autres écrivains immortels du monde occidental), Simon and Schuster, 1996. C'est le récit d'une année consacrée récemment au canon occidental à l'université Columbia, programme d'étude qu'il avait suivi trente ans auparavant alors qu'il préparait sa licence.

LA PROCEDURE D'HABILITATION

L'habilitation est la procédure par laquelle on reconnaît qu'une école, une université ou un programme d'études donnés satisfait à des critères clairement définis. Elle vise ainsi à garantir un certain niveau de qualité, sanctionné par l'avis de professionnels, et à encourager des améliorations constantes.

Les questions liées à l'enseignement dans le primaire et le secondaire sont généralement du ressort de l'administration des Etats fédérés. Chaque

Etat fixe lui-même la barre là où il veut la placer. Dans l'enseignement postsecondaire, en revanche, les normes font normalement l'objet d'un suivi et d'une évaluation de la part d'organismes non gouvernementaux d'habilitation, les règlements desquels sont déterminés par les membres qui les composent. L'American Council on Education (ACE) établit la liste de tous les organismes d'habilitation, qui peut être consultée dans l'édition actuelle de l'ouvrage intitulé Accredited Institutions of Postsecondary Education; (Programs and Candidates). Il suffit de s'adresser à ACE par courrier postal (One Dupont Circle, Washington, D.C. 20036) ou en consultant sa page d'accueil sur Internet

(<http://www.acenet.edu/home.html>).

La procédure d'habilitation se compose normalement des étapes suivantes :

- ❑ L'établissement de normes.
- ❑ L'auto-évaluation de l'établissement, qui doit comparer son enseignement aux normes établies.
- ❑ Une évaluation sur le terrain effectuée par une équipe d'éducateurs indépendants et sélectionnés par l'organisme d'habilitation.
- ❑ La publication du fait que l'établissement remplit les conditions requises.
- ❑ La réévaluation périodique des programmes de l'établissement.

La procédure d'habilitation permet notamment l'équivalence des titres d'un établissement à un autre, et c'est là un point important. En outre, l'octroi d'une aide financière par l'Etat ou des sources privées est généralement subordonné à l'inscription dans un établissement habilité.

Pour toute information complémentaire, prière de se référer au « Transfer Credit Practices of Designated

Educational Institutions – An Informational Exchange », que publie l'« American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers ». Le lecteur y trouvera la procédure qui est appliquée par chaque Etat pour déterminer les équivalences des cours suivis dans les divers établissements situés sur son territoire.

En 1984, le Conseil d'habilitation postsecondaire (rebaptisé depuis le CHEA – Council for Higher Education Accreditation) a reconnu onze organismes d'habilitation qui regroupent la plupart des collèges universitaires et universités de type classique. En voici la liste : « Middle States Association of Colleges and Schools », « New England Association of Schools and Colleges », « North Central Association of Colleges and Schools », « Northwest Association of Schools and Colleges », « Southern Association of Colleges and Schools », « Western Association of Schools and Colleges », « American Association of Bible Colleges », « Association of Independent Colleges and Schools », « Association of Theological Schools », « National Association of Trade and Technical Schools » et le « National Home Study Council ». ■

RESPONSABILITE PUBLIQUE ET INITIATIVES PRIVEES: L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

& SECONDAIRE AUX ETATS-UNIS

INTERVIEW DE M. MICHAEL USDAN

Le président de l'« Institute for Educational Leadership » – organisme qui défend les intérêts des milieux d'affaires et des milieux enseignants – discute des tendances et des thèmes dominants relatifs à l'enseignement primaire et secondaire aux Etats-Unis. L'attachement séculaire à l'enseignement public et à l'éducation des masses convient-il encore aujourd'hui sous sa forme actuelle? Quelles perspectives peut-on dégager des expérimentations visant à améliorer l'enseignement public? A la suite de cette interview, les rédacteurs de la présente revue examinent certaines des préoccupations concernant la qualité de l'éducation dans « Quelle note donner à l'enseignement aux Etats-Unis? »

QUESTION : *Quelles sont, selon vous, les principaux problèmes de l'enseignement primaire et secondaire aux Etats-Unis à l'approche du XXI^e siècle?*

M. USDAN : Le principal problème est celui de l'amélioration de la qualité de l'enseignement public aux Etats-Unis. Le mouvement en faveur de l'adoption et du relèvement des normes aux niveaux des Etats, des localités et de la nation traduit cette préoccupation, ainsi que le souci de créer une main-d'œuvre économiquement compétitive, en mesure de soutenir la concurrence au niveau mondial. L'amélioration des résultats des étudiants est le principal problème à résoudre à l'approche du troisième millénaire.



Q : *Quelles sont les composantes d'un enseignement public de qualité? Vous avez mentionné, par exemple, les normes, qui peuvent être considérées comme l'un des facteurs de qualité. Pourriez-vous nous indiquer d'autres éléments?*

M. USDAN : La question est fortement politisée parce que nous avons, dans notre pays, une solide tradition de contrôle local de l'enseignement, un système éducatif unique, hautement décentralisé. Dans la plupart des régions du monde, l'enseignement est beaucoup plus centralisé, dirigé depuis la capitale nationale par une administration centrale, avec un programme d'enseignement unique.

Nous avons élaboré ce système hautement décentralisé dans lequel l'enseignement est, en vertu de la loi, une responsabilité qui incombe aux divers Etats de l'Union, et historiquement, jusqu'à une date relativement récente, il était largement admis que la majorité des responsabilités opérationnelles des établissements d'enseignement devaient être déléguées à nos quelque quinze mille systèmes éducatifs locaux. Ces systèmes varient en importance d'une école à classe unique dans les régions rurales du Nebraska ou du Kansas à un système tel que celui de New York, responsable de l'éducation de plus de un million d'enfants. Nous avons ces deux extrêmes et toute la gamme intermédiaire entre ces deux pôles.

Q : *Ces systèmes éducatifs relèvent en fait des Etats?*

M. USDAN : Exactement. Et les Etats ont le pouvoir légal de créer et de dissoudre les districts scolaires comme ils l'entendent. Mais, de nouveau, il existe une tradition exceptionnellement forte, spécifique aux Etats Unis, de régionalisme local de l'enseignement. La chose intéressante dans l'évolution du mouvement normatif actuel [mouvement demandant l'application de normes fédérales élevées, dans les programmes d'enseignement aux fins d'évaluer les résultats scolaires de tous les élèves des Etats-Unis] est qu'il est appuyé de multiples manières par les entreprises et le secteur privé, qui pendant la majorité de notre histoire, ont rejeté l'idée que le gouvernement national ou fédéral pourrait intervenir de quelque manière que ce soit pour fixer des normes. Ces mêmes groupes s'inquiétaient d'un contrôle gouvernemental national. Ils s'inquiétaient de ce qu'un tel contrôle représenterait pour le contrôle local et les impôts fonciers, la fiscalité des entreprises, etc. Ce n'est que depuis deux décennies, avant tout avec le souci de la compétitivité dans l'économie mondiale, que les dirigeants des entreprises se sont montrés aussi actifs qu'ils l'ont été en faveur de l'adoption de normes fédérales. Et c'est un changement du tout au tout, le contre-pied de la position qui a été celle de la majorité des responsables du secteur privé tout au long de notre histoire.

Pour en revenir à votre propos, si vous examinez l'élaboration des normes, la détermination de ce que les jeunes devraient savoir est une question à laquelle on s'intéresse vivement dans les Etats et dans les localités. Les débats sur les examens nationaux auxquels nous avons assisté très récemment au Congrès reflètent l'intérêt porté à cette question.

Donc il faut établir des normes. Puis il faut décider d'un système d'évaluation qui déterminera si les élèves sont du niveau défini par les normes.

Et enfin il faut établir un système de responsabilités prévoyant ce qu'il faut faire de ceux qui ne sont pas du niveau exigé.

Q : *Ce système de responsabilités, n'est-ce pas en fait la bouteille à l'encre?*

M. USDAN : Effectivement, parce que, en dépit du

fait qu'il ait obtenu progressivement un soutien remarquable, par de nombreux côtés, il va à l'encontre de toute la tradition, de l'histoire et de la culture de l'éducation aux Etats-Unis, dans laquelle le dogme du régionalisme reste très fort. Le mouvement des normes a fait des progrès extraordinaires face à cette tradition de régionalisme, parce que les soucis de compétitivité économique l'emportent sur certains articles du dogme du contrôle local et du régionalisme.

Q : *Parlons du contrôle local, notion centrale de la conception de l'éducation américaine. D'où cela vient-il?*

M. USDAN : Eh bien, cela remonte à plus de deux cents ans, à une époque où nous étions un pays composé essentiellement d'immigrés, pour la plupart européens, de gens qui fuyaient les persécutions religieuses et l'oppression politique, et qui ont établi des communautés locales [Note de la rédaction : Le contrôle local de l'enseignement est l'un des pouvoirs réservés aux gouvernements locaux et des Etats en vertu de la Constitution des Etats-Unis – voir La collectivité et la salle de classe, par Denis Doyle, dans ce volume]. Au cours de l'expansion de la nation vers l'Ouest, les populations se sont inquiétées du pouvoir théocratique d'un gouvernement central fort dont les exigences religieuses ou politiques se refléteraient dans l'enseignement. Du fait de ces inquiétudes, on a vu se former des comités scolaires locaux, à l'origine en Nouvelle-Angleterre, qui ont évolué pour devenir les conseils scolaires d'aujourd'hui dans la majeure partie du pays.

Je pense que l'importance du pouvoir local dans l'enseignement est fondée sur des mentalités fortes, pionnières et individualistes, ainsi que sur la crainte d'un Etat central excessivement puissant qui imposerait sa volonté, de la part de populations qui essayaient d'échapper aux persécutions religieuses et politiques.

Q : *Vous parlez là, essentiellement, des préoccupations concernant le contenu, qui expliquent l'accent mis sur le contrôle local, mais est-ce que cela n'a pas été largement motivé par des considérations liées au financement? Il y avait ce sentiment qu'il appartenait aux collectivités locales [qui fournissaient les fonds] d'organiser l'enseignement de la façon dont elles l'entendaient.*

M. USDAN : Absolument. C'est un point très important, parce qu'en fait, ce n'est qu'au début des années 1980 que plus de cinquante pour cent du budget de l'enseignement public ont été fournis par des sources non locales. Donc, en partie, cette position en faveur du contrôle local vient de ce que, pendant la majorité de notre histoire, ce sont les impôts fonciers locaux qui ont assuré de quatre-vingts à quatre-vingt-dix pour cent du financement de l'enseignement public.

Le contrôle local a eu par de nombreux côtés de merveilleux avantages, en ce qu'il a produit des systèmes éducatifs proches des populations, mais il a également engendré de profondes inégalités, à mesure que notre population s'est diversifiée et que sa composition socio-économique s'est stratifiée davantage. Et de multiples manières, nous avons un système de financement de l'enseignement qui perpétue l'enrichissement des riches et l'appauvrissement des pauvres, dans lequel les gens s'efforcent de maintenir dans les collectivités locales les avantages dont leurs enfants jouissent. Le gouvernement fédéral a institué certains programmes ciblés pour essayer de remédier à cette situation dans une certaine mesure, mais les problèmes persistent.

La qualité du système scolaire, pour tous ceux d'entre nous qui ont eu des enfants, est la principale raison pour laquelle nous choisissons de vivre dans une collectivité. C'est l'élément décisif. Vous n'allez pas habiter dans tel endroit parce qu'on y bénéficie d'une caserne de pompiers de première classe ou d'un service régional de lutte anti-moustiques de renommée internationale ; vous vous y installez en raison de la réputation de ses établissements scolaires. Et les gens consentent pour cela toutes sortes de sacrifices économiques. Ils font des sacrifices, par exemple, en consentant à faire des trajets quotidiens longs et fatigants afin d'offrir de meilleures possibilités d'éducation à leurs enfants. C'est une réaction parfaitement naturelle et humaine de la part des parents. Dans de nombreux cas, c'est ce qui rend les problèmes de l'équité dans le financement de l'enseignement et de la redistribution possible des ressources si singulièrement complexes et épineux.

Q : *Vous signalez qu'il existe une inégalité, provenant en grande partie du financement par*

l'impôt foncier, par la taxation des habitations et des entreprises locales ou d'autres biens, à un taux spécifique. Ce taux varie, et la valeur des maisons en différents lieux d'un même Etat ou d'une région varie, n'est-ce-pas ?

M. USDAN : Exactement. Et les gens les plus riches s'achètent les maisons les plus chères. Ils produisent également des recettes fiscales plus importantes par leurs impôts fonciers, et ils ont automatiquement davantage à investir dans les ordinateurs, dans les traitements des enseignants et dans les laboratoires de sciences.

Q : *Comment les Etats-Unis ont-ils essayé de combattre ce problème ? Vous avez dit que ce n'est que dans les années 1980 que l'impôt foncier a cessé d'être la base principale sur laquelle nous finançons les systèmes éducatifs. De quelles autres ressources parlons nous ?*

M. USDAN : Eh bien, d'une taxation des Etats sur des bases plus larges, soit par les taxes à la vente, soit par un impôt des Etats sur le revenu. Mais dans la plupart des Etats, les ressources locales sont toujours très importantes, et il reste donc des variations énormes d'un Etat à un autre. Dans le New Hampshire, par exemple, de quatre-vingt-cinq à quatre-vingt dix pour cent des dépenses d'enseignement sont encore payées par les ressources locales. A l'échelon national, en moyenne, de quarante à quarante-cinq pour cent des budgets scolaires proviennent de sources locales, contre cinquante à cinquante-cinq pour cent du gouvernement de l'Etat, et cinq pour cent seulement du gouvernement fédéral qui a toujours été un partenaire mineur.

Q : *Il y a donc là une différence considérable entre le système des Etats-Unis et celui d'un grand nombre d'autres pays.*

M. USDAN : Certainement, et je suis heureux que vous ayez soulevé la question du financement parce qu'elle joue incontestablement un rôle crucial au niveau de la politique en matière d'enseignement. Et elle fait l'exceptionnelle spécificité de notre système, de sorte que les visiteurs étrangers ont de grandes difficultés à comprendre nos pratiques, tant du point de vue organisationnel que du point de vue de l'équité. De multiples façons, si vous examinez les problèmes particuliers des grandes villes et de leurs proches banlieues, vous y trouvez des inégalités

fiscales encore plus fortes en raison de ce que l'on appelle le facteur de « la surcharge municipale ». En d'autres termes, l'impôt foncier local finance non seulement l'enseignement, mais il doit également financer les autres services locaux : la police, les pompiers, les loisirs, etc.

Q : *De certaines manières également les transports.*

M. USDAN : Oui, et il est évident qu'en milieu urbain, les services de police, de pompiers, d'assistance sociale, etc., sont beaucoup plus coûteux, ce qui ne fait qu'aggraver la situation parce qu'il y a de moins en moins d'argent pour l'enseignement.

Dans les banlieues, en particulier les banlieues homogènes, même celles qui sont proches de nos centres urbains, les trois quarts des recettes de l'impôt foncier vont à l'enseignement parce que les autres services municipaux sont moins coûteux.

Q : *Donc ce que nous disons, c'est que le financement et les solutions adoptées pour le financement sont au cœur du problème, et que l'une des grandes tendances sera la recherche de solutions de rechange.*

M. USDAN : Cela fait des années que nous nous battons sur cette question. Le pouvoir politique, dans notre système, est maintenant dans les mains des banlieues. Lorsque ces intérêts sont en jeu, les mots « équité » et « redistribution » tendent à disparaître de notre vocabulaire collectif.

Nous avons eu, depuis le début des années 1970, toute une série de procès, en fait des affaires continuellement en instance devant les tribunaux dans la plupart des Etats de notre pays, qui mettent en cause les inégalités du financement actuel des systèmes éducatifs et qui portent sur le mouvement de réforme en matière d'équité et d'adéquation des ressources. Les législateurs des Etats ont procédé à des ajustements, mais ces ajustements mettent du temps à prendre effet, et il y a alors matière à se pourvoir de nouveau en justice. Si bien que dans un grand nombre d'Etats, dans tout le pays, vous avez des procès en cours depuis des décennies.

Q : *Au sujet des recours en justice, la question la plus connue est sans doute celle du ramassage scolaire, pour laquelle les tribunaux ont défini le bien public, à savoir une plus grande intégration des écoles, et ont ensuite formulé des solutions qu'ils ont imposées au système. Pensez vous que cela va continuer ?*

M. USDAN : Ce qui commence à se produire actuellement, du fait que la situation démographique a progressé plus rapidement que les décisions judiciaires, c'est que nous avons aujourd'hui une ségrégation raciale encore plus marquée. Les questions de diversité sont bien plus complexes, par de nombreux côtés, qu'elles ne l'étaient dans les années 1960 et au début des années 1970, où la question d'intégration était littéralement une question de Noirs et de Blancs.

Il y a aujourd'hui une croissance énorme de la population hispanique et de la population asio-américaine, qui rend les questions de race et d'ethnicité infiniment plus complexes. La moitié de la croissance de la population américaine enregistrée récemment s'est produite dans trois Etats uniquement, la Floride, le Texas et la Californie. La majorité de la croissance dans ces régions, et en particulier celle des inscriptions scolaires, provient des groupes hispaniques. Si bien que la situation entière s'est modifiée, dans le sens d'une complexité accrue.

Mais revenons à notre discussion sur les tribunaux. Nous avons déjà dit que le gouvernement fédéral avait relativement peu d'influence, financièrement, sur le système éducatif américain, mais les gens ignorent souvent l'impact profond des tribunaux fédéraux sur les politiques éducationnelles. La décision de la Cour suprême de 1954 [affaire Brown contre le conseil scolaire, décision faisant jurisprudence selon laquelle l'existence d'établissements d'enseignement séparés, mais égaux, ne satisfaisait pas la garantie constitutionnelle de chances égales pour tous les élèves] concernant la ségrégation des écoles en est un excellent exemple.

Q : *Un autre domaine où les décisions judiciaires ont eu un impact sérieux sur les lois nationales est celui des élèves infirmes ou handicapés et des élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Une partie très substantielle de l'augmentation des dépenses d'enseignement au cours des quinze à vingt dernières années provient des mesures prises pour assurer l'éducation de ces élèves défavorisés.*

M. USDAN : Oui. Je pense que c'est là encore un excellent exemple de l'influence du gouvernement fédéral, en particulier sur les questions d'équité. Nous avons les Programmes fédéraux du Titre I qui

aidaient les enfants défavorisés. Mais la législation sur l'éducation des enfants handicapés, qui je crois est entrée en vigueur en 1975, a obligé les systèmes éducatifs de tout le pays à répondre aux besoins des enfants handicapés, physiquement et d'autres manières, qui n'étaient pas satisfaits précédemment.

En même temps, ces dispositions fédérales ont provoqué une réaction du public, parce qu'elles imposaient des plans et des dépenses importantes, mais sans fournir les ressources nécessaires. Je crois qu'à l'origine, le but était que le gouvernement national subviendrait à quarante pour cent des dépenses de l'éducation spéciale, mais je crois que le pourcentage de fonds fédéraux effectivement octroyés n'a jamais dépassé les huit ou neuf pour cent. Ces exigences, bien que motivées par les meilleures intentions du monde pour le bénéfice des enfants handicapés, ont donc produit un choc en retour contre l'intervention du gouvernement fédéral, les lourdeurs administratives, les règlements, etc. Cela démontre à quel point notre système intergouvernemental fédéral peut être complexe.

Q : *Comment ce système fédéral complexe façonne-t-il la gestion de l'enseignement ?*

M. USDAN : Examinons cela sur le plan de la centralisation par opposition à la décentralisation. Dans notre système de gouvernement fédéral, vous avez le gouvernement fédéral, celui des Etats et celui des localités, chacun ayant certaines responsabilités. En vertu de notre Constitution et du cadre juridique en vigueur, il y a, bien entendu, outre la Constitution fédérale, une Constitution distincte pour chacun des Etats. En matière de politique d'éducation, le gouvernement fédéral a de l'influence, les Etats ont les responsabilités juridiques, et les autorités locales ont essentiellement, historiquement, les responsabilités opérationnelles.

Si bien que lorsque vous parlez de politique de l'enseignement aux Etats Unis, vous parlez d'intervenants nombreux et divers, les enseignants, les proviseurs, les directeurs régionaux, les parents, et les membres des conseils scolaires à l'échelon local. Vous avez dans de nombreux Etats des circonscriptions intermédiaires qui fournissent certains services spéciaux de liaison entre les districts scolaires locaux et l'Etat. Vous avez des ministères de l'enseignement. Vous avez les législatures des Etats. Vous avez les gouverneurs.

Vous avez les aides des gouverneurs chargés de l'éducation, qui ont de plus en plus d'influence dans le processus décisionnel. Et vous avez encore l'influence de l'appareil fédéral dont nous parlions.

Q : *Le mouvement des établissements à charte [mouvement qui favorise la création d'établissements publics dont l'administration se situe à l'extérieur du système traditionnel de l'enseignement public, mais qui reçoivent des subsides publics] suscite actuellement un certain intérêt, du fait de son impact possible sur la structure de notre système éducatif.*

M. USDAN : Je pense que le mouvement des établissements à charte est issu de plusieurs courants historiques distincts. L'un de ces courants est une répugnance croissante pour les exigences administratives et réglementaires toujours plus nombreuses imposées aux établissements, le sentiment que les professeurs et les proviseurs qui savent où se trouvent les élèves, où le processus d'enseignement et d'apprentissage a lieu, se trouvent liés par une série de prescriptions bureaucratiques sans aucun rapport avec le processus d'enseignement proprement dit. C'est là un des attrait du mouvement des écoles à charte.

Il y a également l'attrait du choix. Les gens aisés peuvent choisir l'établissement où ils envoient leurs enfants, soit qu'ils vivent dans les communautés de banlieue privilégiées, soit qu'ils envoient leurs enfants dans des écoles privées ou indépendantes. Le mouvement des établissements à charte a gagné du terrain dans les régions où les systèmes éducatifs servent très mal les élèves, en particulier en milieu urbain « difficile », où l'on estime de plus en plus qu'il conviendrait d'accorder plus de prérogatives et une plus grande autorité aux parents, aux enseignants et aux intervenants au niveau de base.

Un des arguments qui milite donc en faveur de la décentralisation est l'aptitude à répondre aux besoins locaux. Un argument avancé en faveur de la centralisation est que ce qui est important pour les établissements d'enseignement n'est pas la question de savoir qui gouverne au niveau de la localité, des Etats, ou de la nation, mais celle de savoir si les enfants apprennent quelque chose et si, en fin de parcours, ils ont acquis une formation, savent lire, ont des connaissances en sciences, en informatique, en anglais, en mathématiques, etc. Ce que vous avez dans les banlieues riches, ce sont des écoles sur

mesure pour les gens qui veulent avant tout que leurs enfants aient de bonnes notes aux examens d'entrée de l'enseignement supérieur et qu'ils soient acceptés dans les prestigieuses universités de l'Ivy League ou les grandes universités d'Etat.

La question de l'administration des affaires publiques est donc d'une pertinence réduite dans de telles collectivités. Il y a quarante, cinquante, soixante ans, des villes comme New York, Chicago, Philadelphie, Détroit, Washington, avaient d'immenses systèmes éducatifs, fortement bureaucratiques, mais les élèves réussissaient en dépit de la taille des circonscriptions scolaires ou de la centralisation de leurs structures administratives.

Q : *Très souvent, lorsque nous comparons les dépenses d'enseignement par élève aux Etats-Unis et les mêmes dépenses dans les autres pays, l'une des disparités qui ressort de ces simples comparaisons est qu'une grande partie de l'argent destiné à l'éducation dans certaines circonscriptions est allouée en fait à des programmes sociaux, par exemple les programmes des cantines scolaires, les programmes de rattrapage d'une forme ou d'une autre, les programmes de garde parascolaire après les classes, et il n'en est pas ainsi dans les autres pays.*

M. USDAN : Je suis certain que c'est vrai. L'un des réels dilemmes des établissements d'enseignement concerne les changements de la structure familiale dans divers types de collectivités, pas seulement dans les milieux urbains pauvres ou les régions rurales. La structure familiale a subi de profonds changements. De plus en plus, les deux parents travaillent. Il y a un nombre croissant de foyers monoparentaux dans tous les milieux. On peut aller jusqu'à dire que personne ne s'occupe vraiment des enfants et que les établissements d'enseignement font face à un dilemme, à savoir qu'ils représentent pratiquement la seule institution stable de la vie d'un grand nombre d'enfants.

Que voulez-vous que l'école fasse quand un enfant arrive le matin à jeun, ou qu'il a une rage de dents et qu'il n'est pas allé chez le dentiste ? Ces enfants-là ne peuvent pas apprendre dans toute la mesure de leurs capacités tant que leurs besoins de base ne sont pas satisfaits.

Et donc ce qu'il faut réellement, c'est une réévaluation de notre système actuel de gestion des établissements scolaires locaux. Nous avons élevé

dans ce pays, dans le cadre du mouvement de réformes municipales au début du siècle, une barrière entre les écoles et le gouvernement général ; nous pensions que les écoles étaient trop importantes pour être politisées, si bien que nous avons créé des systèmes de gestion totalement séparés.

C'est ainsi que vous avez des établissements scolaires isolés du courant général de la société, avec des sources de fonds distinctes et ainsi de suite. Les services sociaux, les services de santé, l'emploi et les systèmes de formation et autres relèvent de la compétence du gouvernement général, à un moment où les enfants sont de plus en plus nombreux à être plongés dans la pauvreté ou dans des conditions économiquement marginales.

Si bien qu'il y a des enfants qui arrivent à l'école avec toutes sortes de problèmes sociaux et de santé qui les empêchent d'apprendre normalement, mais que l'école n'a aucun moyen d'accéder aux ressources et aux systèmes nécessaires pour faire face à de tels problèmes.

Comment pouvez-vous créer de nouveaux systèmes de prestation de services sociaux qui impliquent et utilisent les écoles ? La principale mission de l'enseignement devrait être d'enseigner, je n'en disconviens pas ; mais comme les écoles sont des lieux où les enfants se rassemblent, nous devons rechercher des manières novatrices d'établir des écoles qui remplissent cette mission primordiale d'enseignement, mais qui servent également à l'éducation des parents, au rattrapage et aux services sociaux. Et nous devons concevoir pour cela un système de financement rationnel afin que les écoles ne soient pas les seules à supporter tout le fardeau.

On commence à voir des réalisations dans ce sens. D'abord dans les grandes villes, des villes comme Boston, Chicago, Cleveland, vous avez des maires qui commencent à s'intéresser de plus en plus à l'enseignement parce qu'ils se rendent compte que tous les efforts de rénovation de leurs quartiers défavorisés, de construction de superbes bâtiments et de musées, ne parviendront pas à faire revenir la classe moyenne dans les villes s'ils ne sont pas assortis d'une réforme des systèmes éducatifs.

Ainsi, les maires s'impliquent de plus en plus, et je pense que les changements concernant l'administration locale seront au nombre des grandes

questions du prochain millénaire.

Q : *Le multiculturalisme ou le plurilinguisme dans l'enseignement sont des questions qui ont retenu l'attention du public par la manière dont ces réalités sont prises en compte dans les salles de classe et dans les programmes. La sensibilité multiculturelle a été une importante préoccupation dans l'enseignement aux Etats-Unis. Est-ce que cela va continuer ?*

M. USDAN : Certainement. Je crois qu'avec la diversification croissante de la population, nous allons devoir réfléchir à ce que sont la majorité et la minorité dans notre pays, compte tenu de notre situation démographique. Cette diversité croissante est peut-être l'un des principaux défis auxquels fait face la société tout entière. Elle touche l'enseignement avant les autres secteurs parce que les nouveaux immigrants sont en fait une population très jeune.

Donc certains de ces jeunes affluent dans les écoles. Plus de trente pour cent de la population scolaire appartiennent à des minorités. D'ici le milieu du siècle prochain, nos minorités actuelles formeront cinquante pour cent de l'ensemble de la population. L'espagnol est la langue la plus communément parlée dans le continent américain. Nous devons, par nos programmes, nos capacités de prendre en compte des langues autres que l'anglais, notre sensibilité culturelle, relever ce défi.

Q : *Nous parlons de l'impact des immigrants sur notre système éducatif, mais il y a également l'aspect inverse de cette question, celui de l'impact de l'enseignement sur les immigrants, la socialisation, la formation de citoyens des Etats-Unis. Pourriez-vous parler un peu de cela et peut être examiner si cette question a toujours la même pertinence ?*

M. USDAN : C'est une question très pertinente et, à mon avis, nous l'avons tous perdue de vue. Par exemple, mon père était un immigré et il était arrivé très pauvre. Il a grandi dans le Lower East Side de New York, il est allé au lycée Stuyvesant [lycée de la ville de New York à examen d'entrée très sélectif] et il est devenu dentiste. Il a donné à sa famille des conditions de vie bourgeoises, très confortables. Et cela ne remonte qu'à une génération. J'ai pu faire mes études dans une université de l'Ivy League, avoir une bonne carrière, etc. Si mon père n'avait pas reçu une éducation de qualité dans les écoles

publiques, mes chances de succès auraient été diminuées. L'enseignement public, historiquement et traditionnellement, a été le moteur de notre démocratie et de notre mobilité sociale. Je pense que nous avons perdu de vue cette contribution essentielle de notre enseignement public.

Malgré tous les problèmes de nos systèmes éducatifs et toutes les inégalités, l'enseignement public américain reste la plus extraordinaire expérience d'éducation de masse du monde. Il a ouvert la voie de la mobilité sociale et économique à des millions d'Américains. Cette évolution s'est produite dans un contexte économique et psychologique essentiellement différent de celui d'aujourd'hui, dans lequel notre pays et son économie connaissent une croissance constante. Nous étions déjà en phase d'expansion, à la poursuite de notre « destinée manifeste ». Il y avait cette profonde croyance que si vous aviez une bonne éducation, vous aviez des possibilités de croissance assurées. Je crois que ce qui a commencé à se produire ces dernières décennies, alors que nous nous préoccupons de l'avenir de nos enfants, c'est que nous ne sommes plus aussi sûrs que nous l'avons été à une époque de pouvoir réaliser le rêve américain classique qui est de pouvoir raisonnablement aspirer à aller plus loin que nos parents.

Certains de nous ont été les bénéficiaires de la période qui a suivi la Deuxième Guerre mondiale, où la majorité des pays du monde étaient ravagés et où les Etats-Unis étaient un colosse économique. Nous représentions six pour cent de la population du globe et produisions quarante pour cent du PNB mondial. Cela ne pouvait durer éternellement. L'Europe d'abord et en fin de compte l'Asie se sont relevées et la concurrence économique qui en a résulté ainsi que le déclin de notre industrie manufacturière ont inspiré des doutes considérables dans notre culture en ce qui concerne la mobilité économique.

Je pense aussi que, de multiples manières, ces doutes économiques ont également freiné la renaissance possible du « libéralisme » et de tout mouvement en faveur de la redistribution des ressources. Il est bien plus facile d'être libéral dans une économie en expansion que dans une économie en contraction. Je pense que les gens sont de plus en plus préoccupés par l'avenir de leurs enfants, et

qu'ils ne veulent pas que leurs propres systèmes scolaires aient à faire les frais de la politique de redistribution.

Le mouvement des établissements à charte, je crois, peut être un mouvement important parce qu'il crée des alternatives, une compétition, et peut-être surtout parce qu'il peut déclencher certains changements dans certains de nos systèmes éducatifs les plus pétrifiés. Les établissements à charte ne touchent que deux dixièmes d'un pour cent de la population scolaire. Le défi est donc de renforcer les établissements d'enseignement publics traditionnels, qui sont les établissements fréquentés par la quasi-totalité des enfants.

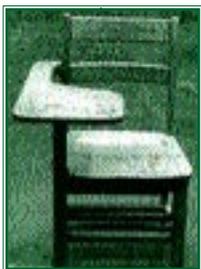
Q : *Que pensez vous des bons d'études [système dans le cadre duquel les fonds publics sont mis à la disposition des parents pour payer les frais de scolarité dans les établissements de leur choix, publics, privés ou même religieux] ?*

M. USDAN : L'une des raisons invoquées pour expliquer l'indifférence manifestée par les établissements d'enseignement public, c'est qu'ils ont le monopole. Mais la plupart des gens, même dans le système public, sont maintenant en faveur du choix, et le mouvement des établissements à charte prend de l'ampleur. Le principal syndicat du personnel enseignant a récemment lancé sa propre formule d'établissements à charte. Je crois qu'il y a une acceptation grandissante de la notion du choix, même si c'est à contrecœur, y compris dans le secteur de l'enseignement public. La question, pour moi est de savoir si ce « choix » devrait pouvoir porter sur les établissements non publics aussi bien que sur les établissements publics ?

Je ne pense pas que les ressources publiques devraient être versées aux établissements non publics parce que cela aurait pour effet d'intensifier l'érosion de la base politique de l'enseignement public qui se réduit déjà comme une peau de chagrin.

Q : *Vous avez expliqué plus tôt, de manière très éloquente, qu'essentiellement, le processus éducatif se déroulait entre l'élève et le professeur dans la salle de classe. Nous consacrons, aux Etats-Unis, de vastes ressources à la préparation des enseignants. Dans quelle mesure pensez-vous que nous réussissions dans cette tâche ?*

M. USDAN : Je pense que nos résultats sont



déplorables. Je pense que beaucoup, sinon la majorité, des institutions qui préparent les enseignants ne sont pas particulièrement pertinentes parce qu'elles ne sont pas directement reliées de manière clinique aux établissements où ont lieu les activités d'enseignement et d'apprentissage. Je pense qu'un grand nombre d'écoles normales ont

adopté les normes des arts et des sciences et ont suivi le modèle de la recherche plutôt que le modèle clinique plus pratique des écoles de commerce ou des écoles de médecine, où vous avez des professeurs cliniciens qui ont en même temps des pratiques professionnelles qui ne sont pas isolées du monde réel.

A mon avis, la formation pédagogique a profondément besoin de révision et de restructuration. Je pense que les systèmes éducatifs eux-mêmes doivent intervenir plus largement dans le processus de formation des enseignants, en particulier dans la façon de concevoir cette composante fondamentale qu'est la relation entre les élèves et les professeurs.

Q : *Vous êtes associé à ce que nous autres, dans les milieux gouvernementaux, appelons les ONG [organisations non gouvernementales]. Comment envisagez-vous les responsabilités de votre organisation ou ses contributions dans le traitement de ces questions d'éducation et des défis et possibilités qu'elles représentent ?*

M. USDAN : L'« Institute for Educational Leadership », l'IEL, est une organisation privée, indépendante et à but non lucratif. Nous n'avons pas de base politique ou économique au sens traditionnel du terme. Nous opérons avec le monde politique, le monde de l'éducation et le monde des affaires, ici à Washington et dans tout le pays. Nous avons à l'IEL une merveilleuse indépendance et nous sommes en mesure de jouer un rôle de catalyseur dans la résolution des problèmes qui se présentent. Nous servons de mécanisme connecteur entre le monde de l'enseignement et le monde extérieur, et nos programmes ont trait aux questions démographiques, à l'emploi et à la formation, à l'instauration de liens entre les écoles, les services de santé et les services sociaux, etc., parce que la résolution des problèmes auxquels les jeunes et leurs familles font face exige de nouvelles approches

multisectorielles. Il y a une différence profonde entre la scolarisation et l'éducation, mais un grand nombre de gens de notre société considèrent l'éducation strictement comme une question de scolarisation.

Une partie vitale de l'éducation passe certainement par l'école. Mais quand les jeunes arrivent à leur dix-huitième année, ils ont passé quatre-vingt onze pour cent de leur temps hors de l'école, dans la famille, avec leurs amis, à dormir, etc. Les jeunes, à notre connaissance, passent infiniment plus de temps à regarder la télévision qu'à faire leurs devoirs. Nous devons accorder davantage d'attention aux effets profonds de l'éducation non scolaire que procurent aux jeunes d'autres phénomènes de notre société.

Q : *L'intérêt manifesté par les entreprises pour l'éducation va-t-il avoir un impact majeur ?*

M. USDAN : Il a déjà eu un impact considérable. Les choses ont évolué ces dix ou vingt dernières années. Le monde des affaires et les milieux politiques jouent un rôle de plus en plus déterminant. Ils appuient le mouvement des normes, dont le point de départ a été en fait, d'une certaine manière, le rapport « A Nation at Risk » (Nation en danger) publié en 1983. Dans les Etats du Sud, des gouverneurs tels que Clinton en Arkansas, Hunt en Caroline du Nord et Riley en Caroline du Sud ont donné une impulsion à ce mouvement en établissant des liens entre l'enseignement et le développement économique. C'est également l'époque où nous sommes passés par des mutations économiques majeures qui ont modifié notre société et notre économie. Nous étions en train de perdre notre assise manufacturière, ce qui nous a obligés à passer d'une économie fondée sur la production industrielle à une économie de l'information. Les éducateurs et les nouveaux dirigeants des milieux d'affaires et des milieux politiques ont constaté que nous n'avions plus d'emplois à offrir à des masses d'ouvriers sans qualification, d'où la nécessité pour l'enseignement de produire des gens capables de prendre leur place dans une économie à hautes qualifications, à hautes normes.

Le monde du travail veut des normes fédérales, des normes définies en matière d'enseignement, applicables aux étudiants dans tous les Etats Unis, et je crois que c'est la direction vers laquelle le pays s'oriente. Les étudiants connaissent les mathématiques ou ils ne les connaissent pas. Il n'est

pas question de mathématiques ou de physique différentes pour la Virginie ou pour la Caroline du Sud. Voyez, par exemple, l'influence de la Table ronde des entreprises (Business Roundtable) qui appuie l'adoption de ces réformes fondées sur l'adoption de normes dans les capitales des Etats de toute la nation. La Table ronde des entreprises réunit deux cents des plus grandes entreprises des Etats-Unis. Le monde du travail ne s'était jamais intéressé de manière aussi active à l'enseignement. Mais il y a aujourd'hui des entreprises qui prennent l'initiative dans les capitales des Etats et qui mènent ce mouvement en faveur de l'application de normes élevées en matière d'éducation.

Donc le monde du travail intervient très activement, et il a conclu une alliance naturelle avec les dirigeants politiques. Dans de nombreux Etats, cette nouvelle donne de la politique de l'éducation a conféré au cabinet du gouverneur ou à son adjoint chargé de l'éducation une importance infiniment plus grande en matière d'éducation que celle du directeur du système d'enseignement de l'Etat. Les données démographiques du pays ont leur importance : il n'y a que vingt-deux ou vingt-trois pour cent des adultes qui ont des enfants scolarisés. Les élus sont attentifs à l'argent et au pouvoir. Or ce n'est pas la population scolaire qui en est détentrice. C'est donc là un autre facteur du renforcement de l'influence politique des milieux d'affaires.

Les nouvelles alliances politiques doivent évoluer pour déboucher sur des actions concertées des milieux d'affaires, des parents et des éducateurs, au cours du prochain millénaire. Notre organisation entend faire fonction de catalyseur pour favoriser ce processus. ■

M. Michael Usdan est président de l'« Institute for Educational Leadership ». Il a été commissaire de l'enseignement supérieur de l'Etat du Connecticut et président de l'Institut Merrill-Palmer de Detroit. Il a enseigné à l'université Columbia, à la City University of New York, à l'université Northwestern et à l'université de Fordham, ainsi que dans les écoles secondaires de New York et de White Plains. Il est membre du comité consultatif de rédaction de la revue « Phi Delta Kappan » et a été membre et président du conseil scolaire de New-Rochelle (Etat de New York).

QUELLE NOTE DONNER A L'ENSEIGNEMENT AUX ETATS-UNIS?

WILLIAM PETERS

On a constaté, au cours des vingt-cinq dernières années, une baisse régulière des notes obtenues par les lycéens américains aux examens standardisés qui servent à évaluer les candidats à l'entrée dans les établissements d'enseignement supérieur aux Etats-Unis. Certains observateurs interprètent cela comme une indication supplémentaire de l'échec du système éducatif aux Etats-Unis.

M. Gerald Bracey, l'un des grands spécialistes de l'enseignement, n'est pas de cet avis. Il signale à ce propos qu'un pourcentage beaucoup plus fort d'élèves du secondaire se présentent à ces examens. Il y a vingt-cinq ans, le groupe ainsi évalué représentait le quart supérieur des lycéens américains. Aujourd'hui, plus de soixante pour cent des élèves du secondaire poursuivent leurs études au niveau supérieur dès l'année universitaire qui suit leur sortie du secondaire, la plupart d'entre eux après avoir passé ces examens. Nous évaluons donc une gamme beaucoup plus large d'élèves, ce qui a pour conséquence logique de faire baisser la moyenne des notes.

Cela signifie-t-il que l'on admet aujourd'hui dans les universités des Etats-Unis des étudiants qui ne devraient pas s'y trouver? Non. La supposition facile selon laquelle la population scolaire d'il y a vingt-cinq ans représenterait en quelque sorte un âge d'or de l'enseignement n'est confirmée ni par les examens standardisés d'admission aux études du troisième cycle, ni par l'expérience des employeurs, ni par les taux de réussite, dit M. Bracey.

Pour lui comme pour d'autres analystes, les faits évoqués ci-dessus démontrent à la fois le crédit accordé aux suppositions simplistes qui ont amené un grand nombre de personnes à conclure que l'enseignement aux Etats-Unis était en grave difficulté, et la nécessité de procéder à des analyses plus détaillées afin de mieux comprendre la situation actuelle.

Il existe, certes, des problèmes réels, qui reçoivent beaucoup de publicité. Certains établissements scolaires des quartiers pauvres des grandes villes

manquent gravement à leurs responsabilités envers leurs élèves et leurs communautés. Le contexte socio-économique – chômage, désintégration de la famille, déclin des communautés et violence – a une incidence négative incontestable sur ces écoles.

Dans certains districts ruraux, les rapides mutations techniques et économiques rapides se sont traduites par des changements démographiques rapides eux aussi, qui ont imposé à leur tour de lourdes contraintes aux sources traditionnelles de financement de l'éducation dans ces régions.

Les attentes de la société en matière d'éducation évoluent également. Dans les années 1950, la société américaine acceptait une structure éducative dans laquelle moins de la moitié des effectifs obtenait un simple diplôme d'études secondaires. Notre marché du travail, et la forte demande accumulée de production industrielle, offraient alors un grand nombre d'emplois à une main-d'œuvre semi-spécialisée. La situation de l'emploi est aujourd'hui très différente, de même que les besoins en matière d'éducation et les attentes des étudiants et des communautés.

En outre, nos attentes en ce qui concerne les bénéficiaires de l'éducation continuent d'évoluer. Au cours des quinze dernières années, plus de la moitié des dépenses d'éducation supplémentaires ont été allouées à des programmes « d'enseignement spécial », souvent d'un coût plus élevé, destinés aux jeunes dont l'état physique, mental et émotionnel exige une attention particulière. Ces programmes sont entièrement conformes à la volonté des Etats-Unis d'accorder des chances égales à tous leurs citoyens, mais l'exercice concret de cette volonté a entraîné des frais considérables.

Il y a cinquante ans, la majorité des élèves du primaire et du secondaire aux Etats-Unis parlaient suffisamment l'anglais pour satisfaire à leurs besoins fondamentaux d'éducation. Il n'y a rien d'exceptionnel aujourd'hui, dans les établissements scolaires de certains des grands Etats des Etats Unis (Californie, Texas, New York), à ce que vingt-cinq pour cent des élèves ne maîtrisent pas suffisamment la langue anglaise pour se maintenir à niveau. Dans les écoles et lycées de Los Angeles et de certaines autres grandes villes, le pourcentage d'élèves ne parlant pas l'anglais atteint cinquante pour cent.

De plus, la diversité actuelle des langues

maternelles dans certaines circonscriptions scolaires est extraordinaire : dans une circonscription de la banlieue de Washington, les élèves parlent quatre-vingt-une langues. Tous ont droit, de par la loi, à l'enseignement public. Les écoles doivent donc offrir non seulement les programmes normaux correspondant au niveau des élèves, mais également des cours d'anglais pour leur permettre de suivre ces programmes normaux. Et aux besoins linguistiques vient s'ajouter la diversité des bases culturelles de ces élèves et de leurs parents. Tout ceci constitue un rude défi et oppose de sérieux obstacles à la bonne interaction entre les établissements d'enseignement, les élèves et les parents. Or les pédagogues ont reconnu depuis longtemps qu'une telle interaction était l'un des facteurs clés du succès des programmes d'éducation.

Les considérations qui précèdent ne sont pas une litanie d'excuses pour expliquer l'échec des établissements scolaires. Mais si nous voulons accroître encore l'efficacité du système d'enseignement des Etats-Unis, comme nous nous devons de le faire, disent M. Bracey et d'autres, nous devons considérer et appréhender ce système dans toute sa complexité. Nous devons reconnaître dans le tableau les zones sombres et les zones de lumière, les échecs et les accomplissements. Et il existe de réelles réussites.

A la fin des années 1940, les éducateurs et les décideurs politiques présumaient que moins de vingt pour cent de la population pourrait faire des études universitaires normales. Aujourd'hui, près des deux tiers des diplômés du secondaire entrent immédiatement dans l'enseignement supérieur et les

programmes d'éducation des adultes accueillent des effectifs toujours plus nombreux.

La population scolaire et universitaire augmente constamment et son niveau d'éducation est de plus en plus élevé. De nombreux établissements d'enseignement font face à l'extraordinaire expansion de la base de connaissances de manière créative et adaptée. Il n'y a donc pas lieu de nous désespérer, par exemple, de ce que nous ne sachions pas encore quel est l'usage le plus judicieux que nos établissements d'enseignement peuvent faire des ordinateurs personnels. Il est bon de replacer les choses dans leur contexte. IBM a lancé son PC au début des années 1980. La formation aux nouvelles techniques exige un certain temps et ce n'est qu'aujourd'hui que nous arrivons au point où les enseignants en savent aussi long en informatique que leurs élèves.

Il y a, en matière d'enseignement aux Etats-Unis, de bonnes et de mauvaises nouvelles, et nous devons reconnaître les unes comme les autres. La position du gouvernement Clinton est qu'il faut se garder de mettre en péril, par des efforts visant à remédier à ses défauts, l'ensemble du système d'enseignement public qui a joué un rôle si vital dans la formation de ce pays. Comprendre que nous faisons face à des défis extraordinaires et que nous en relevons certains avec de réels succès devrait renforcer notre volonté de fournir les ressources intellectuelles et économiques nécessaires pour remédier aux points faibles et pour tirer parti des possibilités techniques, afin de produire un système éducatif adapté à tous les citoyens des Etats-Unis. ■



LA COLLECTIVITE ET LA SALLE DE CLASSE

DENIS P. DOYLE

Pour les Américains qui s'intéressent à l'éducation, aucun terme ne suscite de réaction plus vive ni n'évoque d'image plus chargée de signification que celui de «décentralisation administrative».

Il n'y a pas si longtemps, l'édifice qui se dressait au centre de chaque collectivité de la nation était la «petite école rouge», le petit bâtiment tout à la fois symbole et objet de l'attachement à un enseignement public universel. Dans nombre de régions rurales, l'édifice comptait une seule salle de classe et un seul maître d'école pour les élèves de tous âges; jusqu'en 1916, près d'un tiers des six cent vingt mille écoles de la nation ne comportaient qu'une salle de classe, et même s'il ne subsiste que moins d'un millier de telles écoles aujourd'hui, elles n'en constituent pas moins un témoignage vivant d'un passé plus bucolique.

La vocation de l'école en tant que pôle d'attraction de la collectivité n'a, par contre, pas changé. La conquête de l'Ouest parachevée, l'école est restée un centre de la vie sociale, un point de rencontre et un lieu de convergence des intérêts et des activités en tout genre de la collectivité, et pas uniquement en rapport avec l'éducation. Aujourd'hui, dans presque toutes les communautés américaines, on utilise les établissements scolaires en dehors des heures de cours pour des activités variées: réunions, cours de travaux manuels pour adultes, clubs du troisième âge, réunions de louveteaux, cours de gymnastique, services religieux et bien d'autres choses encore.

La notion de décentralisation administrative exerce une emprise irrésistible sur la plupart des Américains. Dans le domaine de l'éducation, comme dans les autres aspects de la vie aux Etats-Unis, le terme dit bien ce qu'il veut dire: le contrôle officiel s'exerce au niveau des collectivités locales et non à celui du gouvernement central. L'éducation n'est nullement un cas unique.

La Constitution Des Etats-Unis a créé un système fédéral de gouvernement constitué de trois grands niveaux superposés – le niveau national, le niveau des Etats et le niveau local. Le grand principe derrière ce réseau complexe dont les compétences se recoupent parfois est que le contrôle de toutes les fonctions gouvernementales devrait se trouver le plus près possible du simple citoyen et que chaque niveau administratif devrait accomplir ce qu'il est le plus apte à faire.

Par exemple, le gouvernement fédéral est chargé de la défense nationale, de la masse monétaire, des relations internationales et d'autres activités de portée véritablement nationale. Les gouvernements des cinquante Etats s'occupent des questions pour lesquelles ils sont le mieux équipés: les ponts et chaussées, les tribunaux et les prisons d'Etat, les établissements de premier cycle universitaire et les universités d'Etat et autres instances similaires. A son tour, l'administration locale (comtés, communes) s'occupe des services et des activités de nature et de portée uniquement locales, tels que les tribunaux locaux, le service des contributions, les services de police et de voirie. Historiquement, aux

Etats-Unis, c'est l'administration locale qui a la direction des établissements scolaires.

Cette tradition prend ses racines dans deux aspects de la vie coloniale américaine – l'un est une pratique de longue date et l'autre relève d'une tournure d'esprit.

La pratique, qui consistait à donner à tous une instruction sommaire, était le produit du piétisme religieux du Nouveau Monde. Au centre de cette expérience religieuse particulière se trouvait la conviction que l'homme pouvait communier directement avec Dieu sans avoir besoin de l'intermédiaire de prêtres. Les pasteurs protestants, pour employer une terminologie moderne, « animaient » l'expérience religieuse, sans en être à l'origine.

Ainsi donc, dans les traditions protestantes, il était essentiel que tous les communiants soient capables de lire les Saintes Ecritures. Le mot révélé devait être accessible à l'ensemble des fidèles. Ainsi, la première école publique aux Etats-Unis fut-elle érigée par l'Etat du Massachusetts en 1645, autorisée en vertu d'un statut promulgué par l'assemblée législative coloniale. L'éducation n'était pas un luxe, c'était l'un des fondements de l'expérience protestante.

La tournure d'esprit, qu'il est capital de connaître pour comprendre le rôle de l'éducation, est une certaine disposition à coopérer et collaborer. Elle est le produit du double attachement à la liberté et à l'égalité. Les hommes à la fois libres et égaux se respectent entre eux et travaillent ensemble librement, en égaux. Dans les premières colonies, et plus tard lors de la conquête de l'Ouest, cette notion fut mise à l'épreuve, et il s'avéra évident qu'elle marchait. Les Américains au niveau local coopéraient dans la plupart de leurs activités ; construire des toitures, confectionner des courtelines, tenir des assemblées générales des habitants de la municipalité, participer à des clubs et à des associations volontaires, tout cela était le fruit d'une coopération et d'une collaboration démocratiques.

Le grand observateur français Alexis de Tocqueville fut impressionné par dessus tout, aux Etats-Unis, par cette « passion de l'association ». Ce

n'était pas l'homme à cheval qui forçait son admiration, mais les gens travaillant côte à côte au sein des associations de secours mutuel, des clubs, des comités, des assemblées générales des habitants et, surtout, au sein de l'administration autonome.

Ce double engagement – vis-à-vis de l'enseignement universel et de la pratique de la collaboration et de la coopération – ouvrit la voie à la théorie et à la réalité de la décentralisation administrative. Jusqu'à ce jour, celle-ci est fondée sur la conviction qu'un peuple d'hommes libres et égaux est le meilleur juge de son intérêt personnel et qu'il possède la faculté de coopérer et de collaborer, volontairement, pour sa sauvegarde.

Les auteurs de la Constitution des Etats-Unis incarnaient cette vision multiple de l'éducation, qu'ils jugeaient indispensable à la vie de la nouvelle nation.

Thomas Jefferson imaginait un peuple d'hommes libres et égaux qui se gouverneraient eux-mêmes et renonceraient au privilège héréditaire de l'Ancien Monde. Une « aristocratie naturelle » du talent allait naître et les réalisations n'auraient plus pour limites que l'énergie et la discipline de l'individu. Même si elles ne disparaissaient pas, les classes sociales perdraient leur caractère héréditaire. Les individus réussiraient ou échoueraient sur la base de leur seul mérite. Leur application au travail et leur esprit d'entreprise personnels détermineraient leur destinée.

Pour voir le jour, une telle vision exigeait l'enseignement universel. Les artisans de la Constitution étaient convaincus qu'un peuple libre ne pouvait défendre sa liberté et élargir ses horizons que s'il était instruit. Seule l'instruction permet aux individus de réaliser leur potentiel.

Toutefois, si Jefferson et les autres rédacteurs de la Constitution des Etats-Unis croyaient en l'importance de l'éducation, ils pensaient également qu'il s'agissait d'une responsabilité locale qui ne pouvait être correctement exercée et menée que par les collectivités. L'instruction ne devait pas être transmise par une autorité centralisée ; elle devait être acquise par le peuple lui-même.

La Constitution garde intentionnellement le silence sur la question de l'éducation. Cette omission, dans ce document, est tout aussi capitale que ne le serait une référence explicite, car le Dixième Amendement,

connu sous le nom de « Clause des pouvoirs réservés », réservait aux Etats tous les pouvoirs qui ne relevaient pas expressément du gouvernement fédéral. Il en découle que ce sont les cinquante Etats – et non le gouvernement fédéral – qui sont responsables de l'éducation.

En revanche, la constitution de chacun des cinquante Etats fait explicitement référence à l'éducation et précise les responsabilités financières, organisationnelles et pédagogiques de ces derniers. En ce qui concerne la loi, les circonscriptions scolaires sont donc des créations des Etats et les pouvoirs qu'ils exercent sont les leurs parce que les Etats les ont délibérément délégués à l'autorité locale. Et ce qui a été délégué par l'autorité de l'Etat peut également être repris par l'Etat.

Alors que les Etats peuvent obliger les circonscriptions scolaires à appliquer leurs directives d'orientation, le gouvernement fédéral n'entretient pas une telle relation avec les Etats ni avec les circonscriptions scolaires, tout du moins en ce qui concerne les programmes, la pédagogie et les manuels scolaires – pas plus que le niveau requis des enseignants ou des élèves. Le gouvernement fédéral n'a compétence pour agir que là où sont soulevées des questions fédérales – comme dans le cas des droits civiques des citoyens. Ainsi, si les droits d'une minorité raciale sont ignorés au niveau local, Washington doit intervenir.

C'est ce qui s'est produit dans les années 50 et 60, au cœur du mouvement pour la défense des droits civiques, lorsque la Cour suprême des Etats Unis a statué que les établissements scolaires « distincts, mais égaux » pour les minorités étaient anticonstitutionnels. Le gouvernement américain a alors amorcé un long processus d'intégration.

Le rôle du gouvernement fédéral se trouva également élargi dans les années soixante, lorsque le président Lyndon Johnson, dans sa vision d'une « Grande Société », jugea que la subvention de certains aspects de la vie scolaire des élèves des milieux défavorisés – tels que l'alimentation et la préscolarisation – trouvaient un écho important dans le pays. Washington mit à la disposition des Etats des fonds considérables à cet effet. Avec les subsides vinrent les contrôles fédéraux. Aujourd'hui,

plus de trente ans après, le niveau du contrôle fédéral devant accompagner ces subventions est au centre d'un débat national.

Malgré tout cela, cependant, les questions fondamentales concernant l'éducation – ce qui est enseigné, qui enseigne, dans quelles conditions et pour quel salaire, le contrôle des connaissances, les conditions de passage dans la classe supérieure et d'obtention des diplômes, les manuels utilisés et leur choix – relèvent toutes des Etats et des localités.

En deux siècles, les différents niveaux administratifs engagés dans l'éducation en sont donc venus à travailler ensemble et à coopérer. Par exemple, le gouvernement fédéral de Washington fournit, en moyenne, sept pour cent des revenus versés aux établissements scolaires régionaux ; l'administration locale et les gouvernements des Etats fournissent le reste. Les circonscriptions scolaires n'en gardent pas moins jalousement leurs prérogatives et leurs privilèges. En fait, le soutien dont bénéficie la décentralisation administrative est tellement enraciné qu'aucun groupe de circonscription n'est en faveur de son abolition.

Chaque fois que le gouvernement fédéral adopte une loi visant les écoles d'une région, le préambule législatif cite invariablement l'importance de la décentralisation administrative et l'utilité de son maintien.

Un article sur l'éducation récemment paru dans la revue trimestrielle « The Public Interest » remarquait : « Que la décentralisation administrative soit une bonne chose est un fait acquis (...) Les détracteurs et les contestataires sont peu nombreux et il s'agit peut-être d'excentriques. »

Afin de mieux comprendre l'importance de la décentralisation administrative dans le système éducatif américain d'aujourd'hui, il convient de donner une brève idée de la portée et de l'ampleur de l'enseignement primaire et secondaire aux Etats-Unis. A l'heure actuelle, près de quarante-six millions de jeunes répartis dans les cinquante Etats sont élèves dans des établissements regroupés en plus de quatorze mille circonscriptions scolaires indépendantes. Si le chiffre de quatorze mille peut paraître élevé, jusqu'en 1940 il y en avait plus de cent dix-sept mille. Aujourd'hui, seul Hawaï, dernier Etat à avoir rejoint l'Union, possède un système

éducatif à l'échelle de l'Etat. Par contraste, la Californie et le Texas, tous deux très peuplés, comptent plus d'un millier de circonscriptions scolaires chacun. Le Delaware et le Nevada, moins peuplés, en comptent moins de vingt-cinq chacun.

Il y a un siècle, toutes les circonscriptions scolaires de la nation étaient de taille relativement modeste. Aujourd'hui, soixante circonscriptions scolaires regroupent chacune plus de cinquante mille élèves, et les circonscriptions les plus importantes sont véritablement gigantesques. Celle de New York, par exemple, compte plus d'un million de jeunes, et celle de Los Angeles, deuxième ville du pays par la taille, en compte plus d'un demi-million.

Les conseils scolaires locaux administrent les circonscriptions scolaires. Les membres de ces conseils sont élus – dans la grande majorité des cas – par les électeurs. Dans quelques cas uniquement, ils sont nommés; le pouvoir de nomination revient alors à un représentant élu.

Au niveau des Etats, les conseils scolaires coordonnent les activités des circonscriptions scolaires. Chaque Etat a, de plus, à sa tête un responsable scolaire administratif, qui pourra prendre le nom d'agent responsable de l'école d'Etat, de directeur de l'enseignement public ou de commissaire à l'éducation. Dans certains cas, le commissaire est élu, comme en Californie ou en Floride; dans d'autres, il est nommé par le gouverneur ou par le conseil scolaire de l'Etat.

Quel que soit le processus de sélection, c'est l'administration des Etats qui définit les règles fondamentales concernant les circonscriptions scolaires régionaux. Elle fixe le nombre des jours de classe – en principe 180 jours par an. Elle établit les critères minimum de certification des enseignants et des administrateurs; elle définit le tronc commun des études; elle peut choisir quels manuels scolaires utiliser; et parfois, elle achète ou fait imprimer les livres scolaires et les distribue. C'est elle qui définit en outre généralement les critères d'obtention des diplômes de fin d'études.

Mais le pouvoir le plus important qu'exerce l'Etat est d'ordre financier. Ce n'est pas avant la fin du XIX^e siècle que l'on vit les Etats allouer certaines sommes à l'éducation; la plus grande part était toujours réunie localement, en principe grâce à l'imposition des biens immobiliers. Un exemple extrême en existe

encore: Au New Hampshire, l'un des treize premiers Etats, quatre-vingt-quinze pour cent des fonds destinés à l'éducation proviennent des collectivités locales.

A l'heure actuelle, la plupart des Etats allouent des crédits considérables aux écoles locales, et c'est également l'Etat qui approuve le type d'imposition locale pratiqué ainsi que son montant. Un système scolaire doté d'un généreux budget peut consacrer plus d'argent aux cours à effectifs limités, tels que les cours supérieurs de mathématiques ou les cours de langues difficiles, que ne le peut un établissement disposant d'un budget modeste.

Par conséquent, la menace que fait peser un Etat de geler les crédits d'une circonscription scolaire si celle-ci refuse de se plier à la loi ou au règlement constitue un puissant stimulant. Par exemple, l'Etat du Texas a adopté, en 1985, la règle du « pas de réussite, pas de jeu », selon laquelle les élèves ne peuvent pas prendre part à des activités parascolaires, telles le sport ou la musique, s'ils n'ont pas un bon livret scolaire. Si une circonscription scolaire ne respecte pas la loi, le directeur du conseil scolaire ne risque pas la prison, c'est la circonscription scolaire dont il a la charge qui perd ses subsides de l'Etat – une catastrophe qui paralyserait ses établissements.

Si l'autorité formelle des conseils scolaires des Etats et de leurs directeurs paraît importante, toutes les circonscriptions scolaires jouissent d'une autonomie et d'une indépendance considérables. Elles préparent toutes leurs budgets, définissent leurs objectifs pédagogiques, identifient les domaines scolaires et parascolaires méritant une attention particulière, adoptent les règlements et les procédures, et recrutent et licencient le personnel. Elles sont d'habitude responsables de la conception, de la construction et de la maintenance de leurs locaux. La plupart ont des rapports directs avec des organismes gouvernementaux à vocation spécifique ainsi qu'avec des représentants locaux, de l'Etat et fédéraux. En cas de litige, ce sont la circonscription scolaire et son directeur, et non le gouverneur, qui engagent des poursuites judiciaires. Et si la météo prévoit des chutes de neige importantes ou une tornade, c'est le directeur du conseil, et non le maire ou le gouverneur, qui doit décider de la fermeture des écoles.

Les habitudes de décentralisation administrative sont encore suffisamment fortes pour exercer une action modératrice sur les législateurs d'Etat et les gouverneurs. On observe, de plus, un grand regain d'intérêt vis-à-vis de la décentralisation administrative pour des raisons d'ordre pédagogique et professionnel. De récentes études sur l'éducation aux Etats-Unis appuient largement la notion qu'il est préférable de prendre les décisions relatives à la pédagogie et à certains éléments de l'enseignement à l'échelon local. Les conclusions des recherches du sociologue James Coleman de l'université de Chicago, qui a étudié les écoles publiques et privées aux Etats-Unis, rejoignent celles de Michael Rutter, qui s'est penché sur les écoles anglaises. Il est préférable de laisser aux enseignants, aux directeurs d'établissements et aux parents d'élèves qui constituent l'école les décisions en rapport avec la pédagogie et le contenu des cours. Par leur travail commun, ils établissent l'échelle des valeurs et des résultats, chose qu'une décision arbitraire n'est pas en mesure d'accomplir.

Les décisions relatives aux méthodes d'enseignement se prêtent mal à une orchestration et à une administration centralisées ; de fait, dans la tradition américaine, bon nombre de gens pensent que « ce qu'il faut enseigner » devrait également relever des régions – traduisant, entre autres choses, l'ampleur des variations régionales au sein de l'Amérique moderne. Par exemple, deux villes toutes deux ports d'entrée, New York et Los Angeles, abritent plus d'un million d'immigrants chacune. L'immense diversité ethnique, culturelle et linguistique de ces jeunes nécessite à elle seule de trouver des réponses adaptées à leurs besoins et à leurs intérêts au niveau local.

Un point non moins important dans l'histoire moderne de la décentralisation administrative est l'apparition de syndicats d'enseignants régionaux puissants. Des unités de négociation représentent les enseignants à l'échelon régional, où se prennent les décisions cruciales concernant les salaires, les conditions de travail, les programmes scolaires et les dotations en personnel. Ce système est si profondément ancré qu'il n'existe aucun processus de négociation à l'échelle de l'Etat ; il n'en existe pas non plus à l'échelle nationale, malgré le fait que les syndicats régionaux relèvent d'associations à

l'échelle de l'Etat ou du pays.

L'expression selon laquelle « l'argent parle » n'est nulle part plus vraie dans la vie américaine que dans le domaine de l'éducation. Lorsque les collectivités locales réunissent la majeure partie des crédits pour leurs établissements, elles ont un profond engagement vis-à-vis de la décentralisation administrative et sont hostiles à toute intervention fédérale ou de l'Etat. Il n'est donc pas surprenant, étant donné le rôle accru joué par les Etats dans le financement de l'éducation depuis plusieurs dizaines d'années, que ceux-ci commencent également à exercer un contrôle accru sur l'éducation, entamant lentement, mais sûrement, l'immuable tradition de la décentralisation administrative.

Les années quatre-vingt ont vu l'essor aux Etats-Unis du mouvement de l'« excellence », conséquence de la préoccupation qu'inspirait au public la baisse du niveau scolaire. Ce courant a contribué à fournir encore un rôle au gouvernement fédéral. L'événement le plus important qui ait marqué ce courant fut la publication de « A Nation At Risk » (Nation en danger), un rapport préparé à la demande du ministre américain de l'éducation. Un groupe d'experts américains de tous horizons y affirmaient que l'on assistait à une véritable débâcle scolaire. Tandis que le rapport ne mâchait pas ses mots, la vue qu'il exprimait traduisait tout à fait l'opinion du public en général et des représentants élus en particulier, spécialement parmi les législateurs d'Etat et les gouverneurs.

C'est une chose que de vouloir améliorer l'éducation, c'en est une autre que d'y parvenir. Le mouvement de l'excellence a incité la plupart des assemblées législatives des Etats à exiger des établissements scolaires régionaux qu'ils remontent leur niveau scolaire. Même s'il s'agit là en soi d'un objectif tout à fait séduisant et souhaitable, ce n'est pas un décret qui parviendra à le réaliser. Pour le meilleur ou pour le pire, il n'est simplement pas possible d'ordonner aux élèves de mieux faire. Obtenir de meilleurs résultats des élèves est un processus dynamique qui a lieu non seulement au niveau de l'administration locale, mais aussi à celui des élèves. Il est possible de mettre en place un système de mesures incitatives et dissuasives, de récompenses et de punitions afin de modifier le comportement des élèves, mais au bout du compte,

ce sont eux qui sont responsables de leur conduite.

Même si la décentralisation administrative se trouve parfois contestée par les gouvernements des Etats, explicitement ou implicitement, le contrôle de l'Etat s'effectue toujours selon un processus démocratique. Ce que fait le peuple, il peut le défaire, et si l'on peut se fier à l'histoire et à l'expérience, la pratique de la décentralisation administrative, si profondément ancrée dans l'expérience américaine, a de beaux jours devant elle. ■

Denis Doyle est coauteur (avec David Kearns) de Winning the Brain Race: A Bold Plan to Make Our Schools Competitive (Remporter la course aux cerveaux: un projet audacieux pour

redonner à nos écoles leur capacité concurrentielle), ICS Press, San Francisco, livre de poche (1991), et coauteur (avec Louis Gerstner, William Johnston et Roger Semerad) de Reinventing Education: Entrepreneurship in America's Public Schools (Réinventer l'enseignement: l'esprit d'entreprise appliqué aux écoles publiques), Dutton, New York (1994).

LA TECHNIQUE AU SERVICE DE L'ÉDUCATION

PROPOS DE MME BARBARA MEANS ET M. SEYMOUR PAPERT

RECUEILLIS PAR STEVEN KOENIG

En cette fin de xx^e siècle, étudiants et éducateurs peuvent accéder plus rapidement que jamais à une masse toujours croissante d'information. Dans un monde dont l'interdépendance ne fait qu'augmenter, sur le plan économique comme dans d'autres domaines, les élèves sont obligés d'élargir constamment leurs connaissances et, grâce à la technique, ils y parviennent beaucoup mieux que par le passé. Dans notre monde axé de plus en plus sur la technologie, les jeunes assimilent très tôt les nouvelles techniques. Internet donne aux personnes de tous âges, qu'elles fréquentent ou non l'école, un accès direct à une multitude de sources d'information à travers le monde. L'évolution rapide de la technique et le volume de l'information disponible posent de nouveaux problèmes aux éducateurs, aux étudiants et à tous ceux qui s'intéressent à l'acquisition du savoir. Afin de tirer pleinement parti de ces nouvelles techniques, les milieux enseignants doivent s'adapter plus rapidement qu'ils ne l'ont fait jusqu'à présent. Deux spécialistes, Mme Barbara Means et M. Seymour Papert, se consacrent à l'analyse des liens de plus en plus étroits qui existent entre la technique et l'enseignement. Ils nous ont récemment fait part de leurs réflexions sur ce phénomène.

QUESTION : *Un grand nombre d'enfants américains ont fait connaissance avec les ordinateurs (soit grâce aux jeux électroniques soit dans le cadre de programmes didactiques « sérieux ») bien avant d'aller à l'école. Dans quelle mesure cette familiarité avec la technique affectera-t-elle les écoliers et les adultes de demain ?*

MME MEANS : La familiarité croissante des élèves avec la technique offre à l'enseignement de grandes possibilités si les écoles et les enseignants ont la

sagesse et la confiance nécessaires pour en tirer parti. Plutôt que de tenter d'apprendre au fur et à mesure à se servir eux-mêmes de tous les nouveaux logiciels et outils d'Internet qui apparaissent et d'assurer eux-mêmes le bon fonctionnement de l'outil informatique, les enseignants peuvent commencer à se considérer comme des créateurs et des administrateurs de programmes éducatifs auxquels les étudiants intéressés apportent leur contribution sous forme de compétences techniques. Un enseignant suffisamment sûr de lui-même pour se concentrer sur le contenu, sur le diagnostic de l'étudiant et sur l'évaluation des activités de la classe, tout en permettant aux élèves qui possèdent l'expertise technique nécessaire d'aider leurs camarades à maîtriser l'utilisation des logiciels ou d'Internet, peut beaucoup mieux exploiter la technique dans ses cours. En outre, ce genre de collaboration, où diverses personnes apportent des types différents d'expertise, est un bon modèle du cadre pédagogique que préconisent de nombreux partisans de la réforme de l'enseignement.

Un exemple intéressant d'un tel cadre nous est fourni par « Generation WHY », programme novateur grâce auquel des lycéens apprennent à aider leurs professeurs à appliquer en classe un enseignement assisté par des outils informatiques. Tout en se familiarisant avec ces techniques, les élèves reçoivent une formation en tant que consultants, ce qui les prépare à travailler avec les enseignants.

Ce genre de programme présente des possibilités extraordinaires, à condition que le corps enseignant ne craigne pas de perdre de son autorité ou de ne pas « tout savoir » sur le contenu des cours, au point de l'empêcher de mettre à profit les nouvelles aptitudes des élèves. En même temps, une grave question de justice se pose. Tous les élèves n'ont pas un ordinateur chez eux et, bien que le prix du

matériel diminue, cette situation va probablement se maintenir. C'est précisément à cause de cette disparité entre les élèves que l'accès aux ordinateurs à l'école présente un tel intérêt sur le plan social.

M. PAPERT : Il apparaît clairement qu'à long terme, la scolarité des enfants sera radicalement changée par la présence des ordinateurs, des médias électroniques et de leurs successeurs. La tendance la plus prometteuse de ces changements est une plus grande indépendance dans l'acquisition des connaissances. Les enfants grandiront en sachant qu'ils peuvent apprendre ce qu'ils ont besoin de connaître et quand ils en auront besoin.

Q : *Certains éducateurs estiment que la présence de la technique dans la société est un facteur majeur de modification de l'acquisition du savoir. Comment les écoles peuvent-elles évoluer de pair avec les changements techniques et que se passera-t-il si elles ne le font pas? Prennent-elles du retard? Quelle est l'importance de l'accès physique à la technique et de l'aptitude des éducateurs à la maîtriser et à la communiquer à leurs élèves?*

M. PAPERT : Il est évident que les écoles tardent à s'adapter aux changements profonds qui s'opèrent dans notre société. Elles sont encore organisées à la façon des chaînes de montage de l'industrie. La raison la plus profonde de ce retard n'est pas l'absence d'équipement ou le manque d'aptitude des enseignants à en comprendre l'importance. C'est avant tout le conservatisme inné, l'instinct de préservation de l'enseignement en tant qu'institution. A mon avis, la situation est tout à fait comparable à la façon dont la bureaucratie soviétique s'est accrochée au pouvoir alors même qu'elle pouvait constater la dégradation rapide de l'économie du pays. Ce n'est que lorsque tout s'est effondré qu'elle a abandonné la partie. J'espère que le système d'enseignement sera capable de se réformer avant d'en arriver là.

MME MEANS : Bien des gens disent que les écoles sont très en retard sur le monde des affaires et sur les institutions d'Etat en ce qui concerne l'utilisation des techniques nouvelles. Il est certain que la salle de classe moyenne ne diffère guère, actuellement, de ce qu'elle était il y a quarante ans, alors qu'on ne peut pas en dire autant de beaucoup d'entreprises. Cependant, si on tient compte de l'âge des intéressés, je pense qu'un grand nombre

d'enseignants sont généralement en avance sur le grand public pour ce qui est de l'utilisation de ces techniques. L'important n'est pas de franchir les étapes de leur utilisation, mais de prendre conscience de leur potentiel au service d'objectifs pédagogiques précis et d'avoir le temps, l'imagination et le courage nécessaires pour tenter d'exploiter ce potentiel.

Nous sommes nombreux à exhorter les enseignants à abandonner des méthodes d'enseignement qui s'apparentent aux recettes de cuisine et des activités scolaires entièrement préparées d'avance, au profit de méthodes qui donnent aux élèves beaucoup plus de latitude pour explorer les sujets qui les intéressent, pour se livrer à des recherches et utiliser des outils techniques, quand cela est opportun, pour leurs exposés. De telles approches exigent des enseignants qu'ils se considèrent comme des consultants, des tuteurs, des diagnosticiens, des évaluateurs perspicaces du travail de leurs élèves. C'est l'apprentissage de ces rôles qui exige beaucoup de temps et d'efforts.

Q : *Comment la technique affectera-t-elle la nature et le contenu de l'enseignement, le lieu où cet enseignement est dispensé et la personne qui enseigne? Par exemple, Arthur Lewis, de l'université Columbia, demandait, dans un article récent, si le télé-enseignement rendait les campus inutiles. Il déclarait que les meilleurs enseignants pourraient dispenser leurs cours à travers les frontières des Etats et à de grandes distances.*

MME MEANS : Comme je l'ai dit, quand les étudiants utilisent les techniques de communication en tant qu'outil pour entreprendre des projets complexes et des enquêtes, les enseignants assument un rôle fort différent de celui qui prévaut actuellement. Ils passeront moins de temps à donner des cours et à noter mécaniquement leurs élèves et davantage de temps à concevoir leurs cours, à faciliter la tâche des étudiants, à leur donner des explications.

Internet offre des possibilités nouvelles d'apprentissage à distance, mais je ne m'attends pas, pour ma part, à voir disparaître les bâtiments universitaires et les contacts directs. L'étude du comportement de groupes de gens qui collaborent à distance a mainte fois montré que de tels groupes avaient plus de chances de conserver leur cohésion

si leurs membres avaient des contacts face-à-face. Bien que la communication synchrone, grâce aux vidéoconférences et aux environnements virtuels, soit maintenant possible avec la participation de nombreux utilisateurs, la plupart des gens ont besoin des nuances et des subtilités qu'offre le contact face-à-face.

La technique est un complément merveilleux lorsqu'un tel face-à-face est peu commode, coûteux ou impossible, mais je crois que, si on leur en donne le choix, les gens continueront à opter pour la possibilité d'apprendre face-à-face dans un cadre social, plutôt que dans un cadre virtuel. Je pense toutefois que nous allons assister à un enseignement passionnant et attachant (avec unités de valeur et délivrance de diplômes) par le truchement d'Internet et d'autres techniques nouvelles ; cela incitera ceux qui dispensent leur enseignement et une formation en personne à faire un meilleur travail.

M. PAPERT : Le meilleur enseignant est celui qui fait bénéficier ses élèves de ses connaissances personnelles, qui entretient avec eux des rapports chaleureux. Ces nouvelles techniques leur permettent de communiquer directement, dans de meilleures conditions, avec leurs élèves. Certes le télé-enseignement a un rôle à jouer, mais j'espère que ce ne sera jamais la principale forme d'enseignement.

Q : *Les progrès de la technique affecteront-ils la participation du secteur privé à l'enseignement, tant en matière de soutien qu'en ce qui concerne les compétences que devront posséder les étudiants quand ils recevront leur diplôme? Pensez-vous que l'on va mettre davantage l'accent sur l'enseignement technique que sur l'enseignement général, même au niveau secondaire?*

M. PAPERT : A mon avis, le développement d'une économie basée sur la connaissance implique que la plus importante qualité n'est pas la somme des connaissances techniques que possède un individu, mais son aptitude à apprendre et à travailler de façon indépendante. Pour encourager cette tendance, nous devons remplacer les écoles qui suivent rigidement leurs programmes d'études par l'environnement pédagogique souple que permettent les nouvelles techniques.

MME MEANS : Nous assistons, c'est vrai, à une participation croissante du secteur privé à

l'enseignement, notamment dans d'importantes initiatives mettant en jeu la technique. D'après mon expérience, toutefois, le secteur privé ne demande pas aux écoles de former des élèves ayant de plus grandes capacités techniques. Il estime que les étudiants peuvent acquérir ces capacités dans une formation postsecondaire ou au sein de l'industrie elle-même. Ce que l'on souhaite, c'est que les étudiants possèdent une solide formation de base ainsi que les nouvelles « compétences fondamentales » que sont les techniques d'acquisition des connaissances, l'art de la collaboration et la capacité de tirer parti des ressources disponibles.

Q : *Nous n'avons parlé jusqu'ici que de l'accès à Internet. Comment envisagez-vous la façon dont d'autres techniques seraient susceptibles d'affecter l'enseignement aux Etats-Unis?*

M. PAPERT : En fait, ce n'est pas de l'accès à Internet que je parlais, mais d'un phénomène beaucoup plus profond, où les ordinateurs servent à la fois de matériau de construction et de moyen d'accès aux connaissances. C'est ainsi qu'en collaboration avec la société Lego, mes collègues du MIT et moi-même avons mis au point de petits ordinateurs qui peuvent être incorporés dans les jeux de construction qu'utilisent les jeunes enfants. Ces derniers acquièrent ainsi un comportement nouveau tout en construisant des structures matérielles. Quand ces appareils seront disponibles, ce qui arrivera prochainement, ils aideront considérablement tout enfant à se rendre compte de ce que représente la réalisation d'un projet complexe en utilisant des idées de pointe empruntées à l'ingénierie et à la psychologie.

MME MEANS : Les ordinateurs nous permettent de nous représenter des concepts abstraits en manipulant des images concrètes. Nous commençons tout juste à explorer la possibilité qu'offrent de telles techniques de rendre beaucoup plus accessibles des sujets que nous considérons comme très difficiles, par exemple l'enseignement du calcul différentiel et intégral dans les écoles secondaires du premier cycle. Leur potentiel est extraordinaire si nous investissons dans des recherches sérieuses pour comprendre comment faciliter le plus possible l'acquisition des connaissances grâce aux nouvelles techniques dont

nous disposons.

Q : *Comment les nouvelles techniques dont nous venons de parler affecteront-elles les autres pays, en particulier les pays en voie de développement qui ne possèdent pas les ressources économiques des Etats-Unis, du Japon et de l'Europe? La révolution technologique, l'autoroute de l'information, profiteront-elles principalement aux pays développés?*

MME MEANS : Un grand nombre de pays en voie de développement commencent à considérer l'application des techniques nouvelles à l'enseignement comme une stratégie importante dans le cadre de leur développement économique. Forts des leçons de l'expérience des pays développés qui ont investi dans des techniques et approches maintenant périmées, ils espèrent se lancer d'emblée dans l'utilisation des techniques de pointe de différentes façons qui seront payantes sur le plan de la compétitivité économique. On peut en outre soutenir que les techniques de l'information sont susceptibles d'avoir davantage d'effet dans les pays dont les ressources sont limitées. Réfléchissez à la valeur en puissance d'une connexion Internet pour un pays qui n'a pas les moyens d'acheter des manuels scolaires, et encore moins de doter ses écoles secondaires de bibliothèques. Ses étudiants ont soudain accès à une multitude de ressources!

M. PAPERT : Le problème n'est pas de s'interroger sur ce qui se passera ou ne se passera pas. C'est une question de décision. Je pense qu'il serait très imprudent de la part du monde développé de laisser passer la chance d'aider le monde en voie de développement à acquérir les avantages que présentent les nouvelles techniques pour leur enseignement. Je me suis associé à Nicholas Negroponte et à plusieurs autres personnes pour créer une organisation appelée la Fondation 2B1, précisément dans ce but.

Q : *Les universités sont déjà interactives de bien des façons, mais pensez-vous que l'enseignement puisse être mondialisé ou allons-nous continuer, au contraire, à nous cantonner dans nos structures linguistiques et culturelles?*

M. PAPERT : La mondialisation de l'enseignement finira par avoir lieu, mais le conservatisme institutionnel inhérent aux universités entraînera probablement des retards coûteux.

MME MEANS : L'étude de projets comptant des

participants de nombreux pays m'a montré que même avec toutes les options offertes par Internet, il faut donner aux enseignants une raison impérieuse de vouloir collaborer avec les enseignants d'autres pays et d'autres groupes linguistiques pour obtenir d'eux une participation soutenue. On s'intéresse vivement à la coopération internationale en tant que concept, mais peu d'enseignants la pratiquent vraiment, sauf si on trouve le bon appât. Or de tels appâts peuvent être trouvés, par exemple, dans l'étude des effets d'El Niño sur divers pays.

Q : *Nous avons parlé de la façon dont la technique influence l'enseignement. L'enseignement influence-t-il également la technique?*

M. PAPERT : Malheureusement non. Il est regrettable, selon moi, que le monde de l'éducation ait laissé l'industrie de l'informatique imposer ses idées sur ce qu'un ordinateur devrait être et sur la façon dont on devrait l'utiliser.

MME MEANS : Malheureusement, le marché de l'enseignement est tellement dominé par les marchés commerciaux qu'il n'a eu qu'une influence relativement faible sur la conception des techniques. Celles que nous utilisons actuellement dans nos écoles ont été conçues principalement pour les bureaux. Les spécialistes du contenu pédagogique des programmes et de l'acquisition du savoir chez l'enfant ne participent que rarement au développement de la technique. Améliorer cette situation est l'un des objectifs du « Center for Innovative Learning Techniques », nouveau consortium de recherche dont font partie SRI International, l'université de Californie à Berkeley, l'université Vanderbilt et le Consortium de Lincoln (avec des fonds de la Fondation nationale des sciences). Dans le cadre d'un programme intitulé « Industry Partners Program », les chercheurs de ce centre mettront le fruit de leurs recherches sur les utilisations les plus rentables de la technique et les besoins des élèves et des enseignants à la disposition des entreprises qui mettent au point les nouvelles techniques et les logiciels.

Q : *M. Papert, vous avez dit, lors de votre déposition devant le Congrès des Etats-Unis, que les responsables de l'élaboration de la politique en matière d'éducation se faisaient une idée exagérée du coût de la technique. Pourriez-vous nous en dire davantage sur cette question?*

M. PAPERT : C'est une simple question d'arithmétique. En équipant chaque élève d'un ordinateur de 750 dollars ayant une durée de vie de cinq ans, on n'ajouterait que 2 pour cent au coût moyen de l'éducation d'un enfant aux Etats-Unis. Avec un peu de R & D (Recherche-développement), les fabricants d'ordinateurs pourraient facilement couper ce coût en deux ou même en quatre.

MME MEANS : Selon John Doerr, investisseur de Silicon Valley qui, au cours des quinze dernières années, a financé un grand nombre des nouvelles techniques les plus couronnées de succès, Internet est grandement sous estimé. Selon lui, nous n'apprécions pas encore pleinement la façon dont ce moyen de communication va changer notre existence à la maison, au bureau et à l'école. Il a peut-être raison. Le problème est que, bien souvent, les changements entraînés par la technique ne sont pas linéaires. Il est très difficile, en se basant sur l'extrapolation des tendances actuelles, de faire des prédictions. Je ne me targue pas d'une grande exactitude dans ce domaine, c'est pourquoi je vais vous donner une extrapolation de ce que je perçois maintenant.

Une bonne partie du grand public est fermement convaincue du pouvoir qu'a la technique de transformer l'enseignement, soit à cause de la « mystique » de l'enseignement soit pour avoir fait l'expérience de son pouvoir dans d'autres domaines. Des problèmes surgissent quand on introduit la technique dans l'enseignement en fondant sur elle de grands espoirs, mais sans avoir réfléchi à la façon dont elle sera utilisée ou aux raisons qu'on a de le faire. Le pouvoir ne réside pas dans la technique proprement dite, mais dans le contenu social et pédagogique qu'elle peut soutenir. La possibilité d'introduire la technique dans une école peut inciter les responsables à repenser la façon dont celle-ci devrait structurer l'utilisation de son temps et de son personnel, ce qu'elle tente d'apprendre à ses élèves, la façon dont les enseignants pensent que ceux-ci acquièrent et assimilent leurs connaissances.

Q : *Enfin, peut-être pourriez-vous résumer vos idées sur la technique et l'enseignement. Où en sommes-nous actuellement et où irons nous probablement dans les années à venir ?*

MME MEANS : Pris collectivement, les progrès exponentiels suivis de la technique de l'information,

l'énorme intérêt porté au réseau informatique, notre compréhension croissante de la cognition humaine et l'intérêt général porté à la qualité de l'enseignement sont les éléments de ce qui pourrait être une décennie marquée par une révolution de l'enseignement amorcée par la technique.

Les nouvelles techniques du réseau informatique pourraient encourager la collaboration entre pairs, inciter de nouveaux protagonistes à apporter leur concours à l'enseignement (par exemple les scientifiques, les retraités, les experts) si bien que les salles de classe ne seraient plus tenues à l'écart des intérêts et ressources du monde réel. Il devrait être possible d'offrir à tous et partout un vaste choix de cours et d'activités d'apprentissage de qualité. L'apprentissage non structuré, grâce à la collaboration de personnes qui possèdent d'importantes qualifications professionnelles, devrait être un important élément de l'assimilation des connaissances à l'école, sur les lieux de travail et à la maison.

Tout ceci devrait être possible, mais nous n'en sommes pas là, que ce soit sur le plan technique ou sur celui de l'infrastructure. Les logiciels de téléconférence sont peu maniables et se limitent presque exclusivement au texte. L'utilisation des téléconférences s'est avérée difficile pour les novices. Nous commençons tout juste à voir des applications qui combinent les communications synchrones et asynchrones facilitant l'acquisition des connaissances et l'épanouissement personnel (voir par exemple TAPPED IN, de SRI, institut de développement professionnel avec enseignant virtuel, que l'on peut trouver sur Internet à l'adresse suivante : <http://www.tappedin.sri.com/info/about.html>). La prochaine décennie sera certainement passionnante, tant sur le plan des progrès techniques que par l'accroissement des connaissances acquises grâce aux efforts antérieurs visant à exploiter ces possibilités au service de l'enseignement.

M. PAPERT : Faisons une comparaison avec d'autres techniques. Lorsque la caméra a été inventée, son utilisation consistait pratiquement à placer l'appareil devant une scène de théâtre sur laquelle les acteurs jouaient comme ils l'avaient toujours fait. Il a fallu beaucoup de temps pour que le monde du spectacle utilise une caméra comme le font maintenant le cinéma et la télévision. Dans

l'enseignement, l'utilisation de la technique en est quasiment au stade où elle permet simplement d'améliorer ce l'on faisait précédemment sans elle. Au cours des deux prochaines décennies, nous allons commencer à constater, dans la façon dont les gens conçoivent l'enseignement, des changements aussi profonds que ceux que la technique a apportés à notre conception du spectacle. Cela consistera à faire beaucoup plus qu'à équiper d'un grand nombre d'ordinateurs des écoles par ailleurs inchangées et qui continueraient à appliquer les mêmes programmes d'enseignement que par le passé.

Il est impossible de prédire ce que sera l'école de demain. L'histoire dame toujours le pion aux futurologues. Il est facile, en revanche, de prédire ce qu'elle ne sera pas. Je suis sûr que l'habitude de séparer les enfants en classes distinctes en fonction de leur âge sera considérée comme une pratique démodée et inhumaine, un vestige de l'époque des chaînes de montage. Je suis certain que le contenu des cours aura très peu de points communs avec les programme actuels. ■

Mme Barbara Means est vice-présidente de la division de politique générale de SRI International, société californienne de recherche et de consultation sur les techniques nouvelles, qui a récemment reçu une subvention de la Fondation nationale des sciences pour financer un centre des techniques novatrices d'enseignement. Mme Means est coauteur de Technology's role in Education Reform (1995) et a dirigé, entre autres, la publication de Using Techniques to Support Education Reform (1993) et de Technology and Education Reform: The Reality behind the Promise (1994).

M. Seymour Papert est chercheur au « Media Lab » de l'Institut de technologie du Massachusetts (MIT). Il a dirigé le projet du Media Lab intitulé « School of the Future », qui comprenait des études intitulées « Children's Learning of Computational Ideas in a Multicultural School » et « Technology Fluency ». Ce dernier ouvrage mettait l'accent sur l'étude et le développement de l'aptitude technologique des élèves de l'enseignement secondaire. L'un des pionniers de l'intelligence artificielle, M. Papert fut l'un des fondateurs du Laboratoire d'intelligence artificielle du MIT au début des années 1960. Il est le créateur du langage de programmation LOGO et auteur de plusieurs articles et ouvrages, le plus récent étant The Connected Family: Bridging the Digital Generation Gap (1996).

OPINIONS SUR L'ENSEIGNEMENT

PRÉPARÉ PAR CHARLOTTE ASTOR

La prospérité économique et la sécurité des Etats-Unis sur le plan tant intérieur qu'international exigent que leur population bénéficie d'un enseignement de qualité. Or, en raison de la taille et de la diversité de leur système d'éducation, assurer à tous les Américains un enseignement capable de rivaliser avec celui de tout autre pays au monde est une entreprise difficile qui suscite souvent des controverses. Nous présentons ci-après quelques commentaires récents à ce sujet, en provenance de sources diverses.

PRESIDENT BILL CLINTON

... Notre pays ne réalisera vraiment son unité au XXI^e siècle que s'il assure à tous ses habitants l'égalité d'accès à un enseignement de qualité supérieure. Il importe donc d'offrir à tous l'accès aux meilleures écoles, aux meilleurs pédagogues et au meilleur enseignement du monde. Cela implique des normes et des aspirations élevées et un haut niveau de responsabilité de la part de tous ceux d'entre nous que la question concerne (...) Cette année, dans les examens internationaux de mathématiques et de science, et cela pour la première fois depuis que nous avons entamé, il y a dix ans, notre campagne nationale visant à améliorer la qualité de notre enseignement, nos élèves de quatrième année du cycle primaire – non pas tous, mais un échantillon représentatif sur le plan de la race, de la région et du revenu – se sont classés nettement au dessus de la moyenne nationale dans ces matières, réfutant l'idée selon laquelle nous ne pouvons pas parvenir à l'excellence au regard des normes internationales, en particulier quand il s'agit des plus pauvres de nos enfants. Cette idée est absolument fausse. (Extrait du discours prononcé par le président devant l'Association nationale des journalistes afro-américains, le 17 juillet 1997, à Chicago, dans l'Illinois.)

M. RICHARD RILEY, MINISTRE DE L'ÉDUCATION

(...) En sciences et en mathématiques, les élèves sont en avance d'environ un an sur ceux d'il y a dix ans. Notre retard sur des pays comme le Japon tient en partie au fait que les écoles publiques de ce pays ont toujours mis un fort accent sur les sciences et les mathématiques. Nous avons encore beaucoup de chemin à faire dans ce domaine.

De plus, je ne pense pas que l'on puisse faire abstraction de la diversité qui existe dans notre pays. Nous sommes un pays dans lequel se côtoient de nombreuses cultures, de nombreuses croyances et influences et ce qu'un groupe de gens considère comme important peut ne pas être jugé prioritaire par d'autres groupes. Dans des pays comme le Japon, où il y a très peu de diversité culturelle, il est plus facile de motiver les élèves en direction d'objectifs communs. (Extrait de « Raising the Standards » (Elever les normes), « The American Legion Magazine », avril 1997, p. 60.)

GERALD BRACEY

(Gerald Bracey est l'auteur de Setting the Record Straight: Responses to Misconceptions about Public Education in the United States (Mise au point: Réfutation des idées fausses qui ont cours sur l'enseignement public aux Etats-Unis), « Association for Supervision and Curriculum Development », 1997.)

Le plus grand danger, pour l'enseignement américain, ne vient peut-être pas de nos écoles, mais de la profondeur de nos divergences sur ce qu'elles devraient accomplir et sur la meilleure façon d'y parvenir. Et ces divergences subsisteront tant que nous méconnaitrons les résultats qui ont été obtenus. Nous devrions commencer par apprécier l'excellent travail qu'elles ont fait jusqu'à présent, presque partout et la plupart du temps. Jusqu'à la fin de la Deuxième Guerre mondiale, on supposait que 20 pour cent tout au plus des jeunes Américains seraient capables de faire des études universitaires.

Or à l'heure actuelle, 62 pour cent de tous les élèves de l'enseignement secondaire s'inscrivent à l'université à la rentrée scolaire qui suit l'obtention de leur diplôme. (Extrait de « What Happened to America's Public Schools ? » (Qu'est-il arrivé aux écoles publiques américaines ?), « American Heritage », novembre 1997, p.52.)

PETER SCHRAG

(Peter Shrag est l'auteur de nombreux articles sur l'éducation.)

Les comptes rendus nuancés ne font pas de bons titres et les bonnes nouvelles accompagnées de réserves dédramatisent les revendications des progressistes en faveur de l'augmentation des crédits pour l'enseignement et celles des conservateurs qui estiment que seuls les « vouchers » (bourses versées aux élèves de l'enseignement privé) et autres solutions radicales sont acceptables. Le pourcentage d'élèves qui terminent leurs études secondaires – actuellement d'environ 90 pour cent – et celui des diplômés d'université du premier cycle sont les plus élevés de l'histoire. Un adulte sur quatre aux Etats-Unis possède au moins une licence, soit le pourcentage le plus élevé du monde (et ce pourcentage ne fait qu'augmenter). Le pourcentage de jeunes de 22 ans titulaires d'un diplôme de mathématiques, de sciences ou d'ingénierie est plus élevé aux Etats Unis que chez l'un quelconque de nos principaux concurrents économiques (...) A la suite des réformes adoptées dans les années 1980, les lycéens américains sont plus nombreux que jamais à faire quatre ans d'anglais et au moins trois ans de mathématiques et de sciences. (...) Un nombre croissant de gens seraient prêts, pour accéder à des normes de niveau international, à sacrifier purement et simplement l'idée de l'école publique en recourant aux « vouchers », à la privatisation et à d'autres moyens. Avant d'en arriver là, nous ferions bien de nous assurer que la situation est aussi mauvaise que nous le supposons. Abandonner ce que nous faisons bien serait des plus stupides. (Extrait de « The Near-Myth of our Failing Schools » (L'échec de nos écoles, un quasi-mythe), « The Atlantic Monthly », octobre 1997, p. 72.)

GARY GALLUZZO

(Gary Galluzzo est doyen de l'Ecole des hautes études pédagogiques de l'université George Mason, située à Fairfax, en Virginie.)

Le privilège, pour les parents, de décider de l'enseignement que recevra leur enfant sera probablement inévitable dans un avenir assez proche (...) Il est certain que les écoles privées dont les élèves bénéficient de « vouchers » et les écoles publiques à vocation particulière offrent la possibilité d'explorer des solutions de remplacement dont l'enseignement a grandement besoin. Mais la notion de choix implique également des options qui ne se limitent pas à l'établissement scolaire, ce qui m'incite à me demander où s'arrêtera ce choix.

Si nous pouvons choisir l'école, nous devrions pouvoir choisir également le programme d'étude qu'elle offre (...) Si les parents peuvent choisir l'école, pourront-ils également choisir les professeurs de leurs enfants ? Et s'ils s'aperçoivent qu'ils n'aiment pas l'un ou l'autre enseignants, pourront-ils en choisir de différents en octobre ? Si un tel choix nous attend, qu'est-ce qui assurera la cohésion de notre pays, ou de l'un quelconque de ses Etats ? Qu'est-ce qui nous unira, en dehors de la recherche du choix ? Que se passera-t-il quand cette poursuite individuelle, idéologique, ressemblera à un jeu d'échecs dont nos enfants seront les pions ?

Le choix ne fera qu'engendrer une nouvelle série de problèmes que nous aurons à résoudre dans un autre cadre et il sera tout aussi tyrannique, sous d'autres formes, que l'absence de choix qu'implique le monopole actuel sur la scolarisation obligatoire. (Extrait du « Washington Post », 17 novembre 1997, p. A-23.)

STEPHEN TRACHTENBERG

(Stephen Trachtenberg est président de l'université George Washington à Washington, D.C.)

Si nous faisons maintenant partie d'une économie internationale (..) et si cette économie internationale attache le plus grand prix au travailleur instruit, motivé, qui, assis devant un ordinateur, suit continuellement le déroulement des tâches auxquelles il prend part, alors c'est un enseignement qui encourage la participation et l'initiative, par opposition à un enseignement machinal, qui nous aidera tous à survivre sur le plan économique.

(Extrait d'une allocution faite au département d'Etat, le 3 novembre 1997, dans le cadre d'une « Tribune libre » du secrétaire d'Etat.)

STEVE WULF

(Steve Wulf est rédacteur principal à l'hebdomadaire Time.)

Qu'est-ce qui fait la qualité d'une école? Il n'existe pas de réponse toute faite, comme le port d'un uniforme, les résultats des examens, ou la taille de l'établissement. Mais on peut dégager quelques vérités universelles. Une bonne école est une communauté de parents, d'enseignants et d'élèves. Une bonne école, comme une bonne classe, est dirigée par une personne qui sait faire preuve de perspicacité, de passion et de compassion. Une bonne école a des enseignants qui continuent à trouver du plaisir à l'accomplissement de leur tâche, indépendamment de leur âge ou de leur expérience. Une bonne école ne prépare pas seulement ses élèves à réussir à leurs examens, elle les prépare à affronter le monde. (Extrait de « How to teach our Children Well » (Comment bien éduquer nos enfants), « Time », 27 octobre 1997, p. 64.)

JEFFREY YOUNG

(Jeffrey Young écrit dans The Chronicle of Higher Education.)

Les techniques nouvelles pourraient accomplir un grand nombre des tâches qui définissent actuellement le travail des professeurs, estiment les enseignants tournés vers l'avenir. Certains d'entre eux s'alarment devant cette perspective, que d'autres trouvent au contraire encourageante.

Parmi ces derniers figurent les enseignants, ainsi que certains administrateurs, qui pensent que l'enseignement y gagnera en efficacité et que le remplacement des professeurs par les logiciels multimédias, les cours enregistrés et autres outils de pointe sera bénéfique aux étudiants. Les professeurs pourraient bien avoir plus de temps pour faire ce qu'ils font le mieux, déclarent-ils.

D'autres, et même certains de ceux qui utilisent déjà les nouvelles techniques dans leurs cours, craignent de voir les professeurs rester sur la touche. Les maisons d'édition et les universités prestigieuses, disent ils, pourraient s'associer à une poignée

d'universitaires de renom pour commercialiser des cours et même un ensemble de cours sur CD-ROMs et sur des sites d'Internet. Selon eux, la qualité de l'éducation risquerait d'en souffrir. « Se passer du contact humain serait désastreux », déclare Mme Mary Burgan, secrétaire générale de l'Association des professeurs d'université des Etats-Unis, qui craint que les administrateurs ne voient dans les nouvelles techniques qu'un moyen économique et rapide de résoudre les problèmes complexes de l'enseignement supérieur. (Extrait de « The Chronicle of Higher Education », site Internet <http://chronicle.com/colloquy/97/unbundle/background.htm>.)

JASON CHERVOKAS ET TOM WATSON

(Jason Chervokas et Tom Watson écrivent dans Cyber Times.)

Internet accélère et modifie tout à la fois le mouvement en faveur de l'enseignement à domicile aux Etats-Unis (Note de la rédaction : Il s'agit d'un enseignement dans lequel les parents ou tuteurs d'un enfant assument la responsabilité principale de son instruction.) Des statistiques récentes montrent que de 750.000 à un million d'enfants d'âge scolaire font leurs études à domicile. Etant donné qu'il rend les ressources pédagogiques plus facilement disponibles, Internet augmente considérablement l'accès de ces enfants à l'information. Par ailleurs, en facilitant le développement de groupes, Internet encourage les parents qui assurent l'instruction de leurs enfants à s'unir, ce qui pourrait beaucoup contribuer à un consensus, parmi ce groupe très disparate, sur les programmes scolaires et les méthodes pédagogiques.

Bref, ces groupes mettent en place des systèmes scolaires de substitution et règlent les problèmes d'enseignement à leur niveau, non pas sous la contrainte d'une ordonnance de l'Etat, mais de leur propre chef.

La question de savoir si l'enseignement à domicile est une bonne solution continue à faire l'objet de vives controverses politiques et sociales. Vaut il mieux que les enfants s'instruisent dans un environnement scolaire indépendant des parents, en suivant un programme fixé par le gouvernement? Ou est-il préférable qu'ils reçoivent leur instruction à la maison ou au sein de petites communautés d'éducateurs non professionnels qui partagent les

mêmes idées? (Extrait de « Internet is Nurturing Home Schooling » (Internet encourage l'enseignement à domicile), « New York Times on the Web: Web Cyber Times », 5 septembre 1997. Site Internet: <http://nytimes.com>; courrier électronique: nation@nytimes.com)

MARIANNE MEANS

(Marianne Means écrit pour le groupe de presse « Hearst Newspapers ».)

Les « vouchers » scolaires soulèvent d'importantes questions constitutionnelles sur la violation éventuelle de la traditionnelle séparation de l'Eglise et de l'Etat. Ils diminuent la responsabilisation au lieu de l'accroître, étant donné que, contrairement aux écoles publiques, les établissements privés sont libres de choisir leurs élèves et de les expulser à volonté, qu'ils ne sont astreints qu'à une surveillance minimale des pouvoirs publics et qu'ils n'ont aucune obligation en matière de pluralisme, de diversité financière, de contrôle démocratique ou même de normes scolaires.

Il y a de bonnes écoles publiques dans tout le pays, dans les quartiers à revenus moyens et élevés. La ponction des autorités fédérales sur des budgets scolaires limités qu'entraîneraient les « vouchers » serait une chose terrible. Pendant ce temps, les écoles publiques médiocres seraient encore affaiblies par l'exode de leurs meilleurs élèves vers les établissements privés, si bien qu'il ne leur resterait que les étudiants les plus pauvres et ceux qui ont le plus de problèmes. (Extrait de « The Wrong Choice About Schools » (Le mauvais choix concernant les écoles) « The Orlando Sentinel », 25 août 1997, p. A-11.)

RICHARD LACAYO

(Richard Lacayo est rédacteur à l'hebdomadaire Time.)

Sur les cinquante-deux millions d'écoliers que comptent les Etats-Unis, moins de huit millions fréquentent des écoles privées ou confessionnelles. Sur ce total, moins de vingt mille utilisent des « vouchers » pour payer leurs frais de scolarité. Et seules deux villes, Milwaukee (Wisconsin) et Cleveland (Ohio) affectent l'argent des contribuables à ce type de subvention.

Pourquoi les milieux défavorisés ne pourraient-ils pas choisir l'enseignement privé au même titre que les gens aisés, demandent les partisans des « vouchers ». Bien qu'il soit trop tôt pour dire si la plupart des élèves qui bénéficient de « vouchers » obtiennent de meilleurs résultats scolaires dans un établissement privé, point n'est besoin d'une étude pour voir que la sécurité et la discipline sont meilleures, dans la plupart des écoles privées, que dans l'enseignement public. Pour les parents des quartiers défavorisés, les « vouchers » peuvent représenter le salut, la possibilité d'échapper à un système perpétuellement délabré, même s'ils n'offrent qu'à un nombre limité d'enfants pauvres le moyen de prendre place dans le canot de sauvetage de l'enseignement privé. (Extrait de « They'll vouch for that » (Ils s'en portent garants), « Time », 27 octobre 1997, p. 73.)

SÉLECTION D'ARTICLES

(EN ANGLAIS)

Blumenstyk, Goldie. **SOME ELITE PRIVATE UNIVERSITIES GET SERIOUS ABOUT DISTANCE LEARNING** (The Chronicle of Higher Education, vol. 43, no. 41, June 20, 1997, pp. A23-A24)
Many state universities and community colleges have long delivered courses via television, and recently via the Internet. These courses are usually designed to extend education to regions where opportunities are limited, and offer courses leading to associate, bachelor's or master's degrees. The author says the elite private institutions are experimenting with distance-learning to provide more specialized degree programs, professional-school courses, and courses that can be exported internationally.

Boettcher, Judith; Cartwright, G. Phillip. **DESIGNING AND SUPPORTING COURSES ON THE WEB** (Change, vol. 29, no. 5, September/October 1997, pp. 10, 62-63)
A new teaching and learning paradigm, probably based on the World Wide Web, will be at the core of the Information Age university. Faculty must be given appropriate equipment and support in their use of the technology to design and develop materials and instructional interaction that will take place in this new environment. With appropriate support, the transition can be positive; without it, the authors warn, less effective educational programs will be developed, and students and faculty will be disappointed with the outcomes.

Bracey, Gerald W. **WHAT HAPPENED TO AMERICA'S PUBLIC SCHOOLS?** (American Heritage, vol. 48, no. 7, November 1997, pp. 38-52)
The answer to the title question, says the author, is much better news than many expect. Bracey argues that "two qualities common to educational reformers since World War II [are] nostalgia and amnesia," and these ill serve the objective analysis of America's education scene. The U.S. secondary school graduation rate didn't exceed 50 percent until mid-century; today it is 83 percent. After World War

II education experts assumed that "no more than 20 percent of American youth could handle a college curriculum; now 62 percent of all high school graduates enroll in college the following fall." Today most educational statistics continue to show what Charles Silberman (author of an incisive 1970 report "Crisis in the Classroom") found 25 years ago: Now is better than then. Of nine major trends in reading, mathematics and science, seven are at all time highs, reports Bracey.

Coye, Dale. **ERNEST BOYER AND THE NEW AMERICAN COLLEGE: CONNECTING THE 'DISCONNECTS'** (Change, vol. 29, no. 3, May/June, 1997, pp. 20-29)
Educational consultant Dale Coye looks at several recommendations made by the late American educator and former State University of New York Chancellor, Ernest Boyer. These include clarifying the curriculum, connecting the classroom experience to the outside world, and creating a campus community that brings professional schools and the various departments together in an integrated academic setting. Coye notes that some of Boyer's recommendations, particularly those that include real service to the people living in and around an academic institution, are already being implemented across the country. Coye hopes that Boyer's sense of a "connected" American college will be promoted throughout America.

Edmundson, Mark. Shorris, Earl. **ON THE USES OF A LIBERAL EDUCATION** (Harpers, vol. 295, no. 1768, September 1997, pp. 39-59).
This pair of articles examines two views of the state and uses of a classic "liberal education." In "As Lite Entertainment for Bored College Students," Mark Edmundson, a humanities professor

at the University of Virginia, an elite public university, says the university has gone into the business of attracting students who have been brought up in a consumer culture. He argues that in trying to attract students, universities are more concerned about the quality of their gymnasiums, the entertainment value of their humanities courses and the popularity of their teachers than they are about the substance of their courses. The main reason, says Edmundson, that students continue to take humanities courses (which are not perceived as being marketable when they graduate) is because humanities professors grade more liberally in order to keep students in their classes.

In the second article, "As a Weapon in the Hands of the Restless Poor," Earl Shorris, book author and contributing editor to Harper's magazine, discusses his experience in enticing top-flight professors to teach at a kind of mini-college for the humanities that he established for the very poor. Historically, "if the political life was the way out of poverty," the author posits, "the humanities provided an entrance to reflection and the political life." Shorris began his mini-college with 20 students, 16 of whom graduated. A year after graduation, 10 were attending four-year colleges or going to nursing school and four of the 10 had received full scholarships to Bard College, a prestigious private school.

Epper, Rhonda Martin. COORDINATION AND COMPETITION IN POSTSECONDARY DISTANCE EDUCATION (The Journal of Higher Education, vol. 68, no. 5, September/October 1997, pp. 551-587) This comparative case study of Minnesota, Maine and Colorado addresses state policies governing postsecondary distance education. It reveals new relationships between state policies, institutional distance education programs and external competitive forces. In each state, distance education expanded the market for postsecondary education, raised leaders' awareness of outside competition, and challenged traditional regulatory principles of statewide coordination.

Lazerson, Marvin. WHO OWNS HIGHER EDUCATION: THE CHANGING FACE OF GOVERNANCE (Change, vol. 29, no. 2, March/April, 1997, pp. 10-15)

Lazerson, the University of Pennsylvania's Carruth Family Professor in the Graduate School of Education (and former Dean of the Graduate School of Education), reviews recent trends in the governance of America's institutions of tertiary education. He finds that trustees and boards are playing a much more visible role in running universities, and that traditional university managers (presidents and chancellors) often find themselves in conflict with aggressive boards over budget decisions and overall institutional direction. Still, Lazerson believes that engaged and enlightened boards can work with school administrators to promote the educational integrity of a university, and that the inherent friction can be creative.

Oppenheimer, Ted. THE COMPUTER DELUSION (The Atlantic Monthly, vol. 280, no. 1, July 1, 1997, pp. 45-63)

Although there is no compelling evidence that learning skills, especially at the earlier levels, are improved by computer use, schools throughout the U.S. are cutting activities such as art, music, vocational education, and field trips in order to buy computers. Oppenheimer, a prize-winning investigative reporter, says this could be to the detriment of the country and its children.

Orfield, Gary; and others. DEEPENING SEGREGATION IN AMERICAN PUBLIC SCHOOLS: A SPECIAL REPORT FROM THE HARVARD PROJECT ON SCHOOL DESEGREGATION (Equity & Excellence in Education, vol. 30, no. 2, September 1997, pp. 5-24)

The authors explore demographic changes in the American primary and secondary student population, and the correlation of these changes with patterns of segregation and re-segregation in American schools. According to the article, during the 1980s the level of desegregation actually increased, but Supreme Court decisions from 1991 to 1995 have given lower courts discretion to approve re-segregation on a large scale, and it is beginning to occur. This well-documented study paints a gloomy picture of changing demographics

and legal resistance to desegregation, which have resulted in an overall decline in the student population attending desegregated schools. Since segregated schools also tend to be the poorest, the consequences for the equity of education in America are likely to be profound in the foreseeable future.

Perley, James E. FACULTY AND GOVERNING BOARDS: BUILDING BRIDGES (Academe, vol 83, no. 5, September-October 1997)

James E. Perley, Professor of Biology at the College of Wooster and the President of the American Association of University Professors, argues that college and university trustees and faculty must maintain and build new bridges for more effective and frequent communication. He says that faculty "have witnessed significant trustee incursions into areas of primary faculty responsibility — the curriculum, the standards for student work, and the recruitment and retention of faculty.... Faculty have been alarmed at the wholesale importation into the academic world of norms drawn from the world from which so many trustees and board members are now drawn — the world of the business community."

Schrag, Peter. THE NEAR-MYTH OF OUR FAILING SCHOOLS (The Atlantic Monthly, vol. 280, no. 4, October 1997, pp. 72-80)

The author explores an array of data and several studies about the quality of education in the United States today. He concludes that it is a lot better than U.S. politicians say it is, and that they and the American public need to better understand its complexities before they try to change even those areas which require change.

Skinner, David. COMPUTERS: GOOD FOR EDUCATION? (The Public Interest, no. 128, Summer 1997, pp. 98-109)

The author argues that it is up to the computer industry to prove that education is improved by computers, rather than placing the burden of proof on American education. Skinner argues that no such proof exists and the United States' faith in computers to help students learn better may very well be misplaced.

Willie, Charles V. CAN EQUITY AND EXCELLENCE

COEXIST? (Education Week, vol. 18, no. 5, October 1, 1997, pp. 56, 36)

Charles V. Willie's commentary begins a year-long series of essays in EDUCATION WEEK aimed at "locating the particular role of schools in affecting, for good or ill, the nation's racial and ethnic harmony." According to Willie, "With reference to education, our society [has] become obsessed with excellence and [has] neglected to also cultivate equity, its complement." He specifically correlates the need for equity with the drive for desegregation in America's schools, which has done much to address the needs of minority students. He strongly advocates the continued pursuit of both goals in America's schools.

Young, Jeffrey R. RETHINKING THE ROLE OF THE PROFESSOR IN AN AGE OF HIGH-TECH TOOLS (The Chronicle of Higher Education, vol. 44, no. 6, October 3, 1997, pp. A26-A28)

New technologies could take over many instructional duties that now define university professors' jobs, the author reports. He says that while some expect that high-tech tools will make teaching more efficient, others worry that the quality of education would erode if professors were replaced by multimedia software and recorded lectures. Experiments are underway in many of these areas, although the standard lecture model will never be eliminated entirely.

BIBLIOGRAPHIE

(EN ANGLAIS)

LIVRES, ARTICLES, ET DOCUMENTS

"The American Academic Profession." *Daedalus, Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, Fall 1997, pp. 1-338.

The articles in this seminal issue emphasize the uniqueness of the American system of higher education. Articles include, "How the Academic Profession Is Changing," by Arthur Levine; "Stewards of Opportunity: America's Public Colleges," by Patrick M. Callan; and "The Development of Information Technology in American Higher Education," by Martin Trow.

American Association of Community Colleges. *Investing in Quality, Affordable Education for All Americans: A New Look at Community Colleges*, Washington: AACCC, September 26, 1997 (<http://www.aacc.nche.edu/quality.htm>).

Benton Foundation. *The Learning Connection: Schools in the Information Age*. Washington: 1997.

Billitteri, Thomas J. "Teacher Education: Should School Reform Focus on Teachers?" *CQ Researcher*, October 17, 1997, pp. 913-936.

Bok, Derek C. *Universities and the Future of America*. Durham, NC: Duke University Press, 1990.

Boyer, Ernest L. *The Basic School: A Community for Learning*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1995. For introduction and ordering information, see the Carnegie Foundation site (http://www.carnegiefoundation.org/basic_bk.html).

Boyer, Ernest L. *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990. See also the follow-up study, *Scholarship Assessed*, by Charles Glassick listed below.

Bronner, Ethan. "University for Working Adults Shatters Mold." *The New York Times*, October 15, 1997, pp. A1:2-4 and A22:1-6. Available through *The New York Times on the Web* (<http://search.nytimes.com/search/daily>).

Brookings Papers on Education Policy. Edited by Diane Ravitch. Washington: Brookings, 1997.

Cable in the Classroom. *1997 Internet Usage Survey*. Alexandria, VA: October 2, 1997. The Executive Summary is available on the Internet (<http://www.ciconline.com/iwwwexec.htm>).

Cardozier, V.R. *American Higher Education: An International Perspective*. Aldershot, Hants, Eng.: Avebury, 1987. Expressly written for a foreign audience.

CEO Forum on Education and Technology. *School Technology and Readiness Report: From Pillars to Progress*, 1997. (<http://www.ceoforum.org/report97/>)

Clark, Charles S. "Attack on Public Schools." *CQ Researcher*, July 26, 1996, pp. 649-672.

Doyle, Denis P. and Pimentel, Susan. *Raising the Standard: An Eight-Step Action Guide for Schools and Communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1997.

El-Khawas, Elaine and Knopp, Linda. *Campus Trends 1996: Adjusting to New Realities*. Higher Education Panel Report, No. 86, July 1996. Washington: American Council on Education, 1996. Excerpts are available on the Internet (<http://www.ACENET.edu/products/Publications/campus.html>).

A Handbook on the Community College in America: Its History, Mission, and Management. Edited by George A. Baker, III, et al. Westport, CT: Greenwood Press, 1994.

Higher Education in American Society. Edited by Philip G. Altbach, Robert O. Berdahl, and Patricia J. Gumpert. Amherst, NY: Prometheus Books, 1994.

Gerstner, Louis V., Jr., Semerad, Roger D., and Doyle, Denis P. *Reinventing Education: Entrepreneurship in America's Public Schools*. New York: Dutton, 1994.

Glassick, Charles; Huber, Mary Taylor; and Maeroff, Gene. *Scholarship Assessed: A Special Report on Faculty Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass, 1997. Follow-up to Ernest L. Boyer's book, *Scholarship Reconsidered*, listed above.

Hill, Paul T.; Pierce, Lawrence C.; and Guthrie, James W. *Reinventing Public Education: How Contracting Can Transform America's Schools*. Chicago: University of Chicago Press, 1997.

Ikenberry, Stanley O. "Special Focus: Education for a New Century." *Educational Record*, Fall 1996, entire issue. Emphasis is on policy issues for the 21st Century. Articles include: "Accreditation at the Crossroads," by Robert Glidden; "Community Colleges as Community Builders," by David R. Pierce; and "Linked Up for Learning: Using Technology on Campus," by Bill Gates.

Jacoby, Barbara et al. *Service Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

Learning from the Past: What History Teaches Us About School Reform. Edited by Diane Ravitch and Maris A. Vinovskis. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1995.

Lucas, Christopher J. *Crisis in the Academy: Rethinking Higher Education in America*. New York: St. Martin's Press, 1996.

Masci, David. "School Choice Debate." *CQ Researcher*, July 18, 1997, pp. 625-648.

Means, Barbara and Olson, Kerry. *Technology and Education Reform: Studies of Education Reform*. Upland, PA: Diane Publishing Co., 1997. Originally published by SRI International, 1995.

Murnane, Richard J. and Levy, Frank. *Teaching the New Basic Skills: Principles for Educating Children to Thrive in a Changing Economy*. New York: Martin Kessler/Free Press, 1996.

"National Educational Tests: Setting Standards and Measuring Achievement." *Congressional Digest*, November 1997, pp. 257-288.

Entirely devoted to educational standards, this issue includes discussions of significant reports, international comparisons, and pro and con opinions on "Should Congress Appropriate Funds for National Education Tests?" by Rep. Nita M. Lowey (NY-D), Rep. Bill Gooding (PA-R), and others.

Olson, Lynn. *The School to Work Revolution: How Employers and Educators Are Joining Forces to Prepare Tomorrow's Skilled Workforce*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1997.

Osborne, David, et al. "Is Technology Changing the Way We Should Teach and Learn? A Special Issue about Education." *The Washington Post Magazine*, February 2, 1997, pp. 8-35.

Papert, Seymour. *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer*. New York: Basic Books, 1993.

Papert, Seymour. *The Connected Family: Bridging the Digital Generation Gap*. Atlanta, GA: Longstreet Press, 1996. Includes a CD-ROM.

Papert, Seymour. *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. 2d ed. New York: Basic Books, 1993.

President's Committee of Advisers on Science and Technology. *Report to the President on the Use of Technology to Strengthen K-12 Education in the United States*. New York: D.E. Shaw, 1997.

Ravitch, Diane. *National Standards in American Education: A Citizen's Guide*. Washington: Brookings Institution Press, 1995.

Richards, Craig E.; Shore, Rima; and Sawicky, Max B. *Risky Business: Private Management of Public Schools*. Washington: Economic Policy Institute, 1996.

Sizer, Theodore R. *Horace's Hope: What Works for the American High School*. Boston: Houghton Mifflin, 1996.

Technology and Education Reform: The Reality Behind the Promise. Edited by Barbara Means. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

"Thinking about Standards." *Phi Delta Kappan*, November 1997, pp. 184-211.

This special section contains four feature articles by Nel Noddings, Linda Darling-Hammond and Beverly Falk, Charles M. Reigeluth, and William Berkson.

Trotter, Andrew, et al. "Technology Counts: Schools and Reform in the Information Age."

(<http://www.edweek.org/sreports/tc/>). *Education Week*, Special Supplement, November 10, 1997. Prepared in collaboration with the Milken Exchange on Education Technology, this issue includes state-by-state analyses of funding, computer availability, computer use, and success.

Unger, Harlow G. *Encyclopedia of American Education*. 3 vols. New York: Facts on File, 1996.

U.S. Dept. of Education. Office of Educational Research and Improvement. National Institute on Student Achievement, Curriculum, and Assessment. *A Study of Charter Schools — First Year Report* (<http://www.ed.gov/pubs/charter/>). Washington: May 1997.

U.S. Dept. of Education. *U.S. Department of Education Strategic Plan, 1998-2002* (<http://www.ed.gov/pubs/StratPln/index.html>). Washington: September 30, 1997.

U.S. Dept. of Education. National Education Goals Panel. *The National Education Goals Report: Building a Nation of Learners*, 1997. Washington: 1997. This report is the seventh in a series designed to measure the amount of progress made by the nation and the states toward the eight National Education Goals. The report is also available online (<http://www.negp.gov/>).

U.S. Dept. of Education. Office of Educational Research and Improvement. *Studies of Education Reform*. Washington: 1991-1995. This series consists of twelve studies: *Systemic Reform*, *Early Childhood Reform in Seven Communities*, *Education Reform and Students at Risk*, *Parent and Community Involvement in Education*, *The Uses of Time for Teaching and Learning*, *Systemic Reform in the Professionalism of Educators*, *Study of Curriculum Reform*, *Assessment of Student Performance*, *Assessment of School-Based Management*, *School Reform and Student Diversity*, *Technology and Education Reform*, and *Study of School-to-Work Initiatives*. Each study consists of three volumes: discussion, summaries, and

recommendations; detailed case studies; and a technical appendix. OERI published all Volume I as a set. Another report, *Fitting the Pieces: Education Reform that Works*, presents eight key lessons drawn from the studies to assist policymakers and practitioners to plan, implement, and sustain school reform.

Using Technology to Support Education Reform. Edited by Barbara Means, John Blando, and Kerry Olson. Menlo Park, CA: SRI International, 1993. Distributed by the Supt. of Documents., U.S. Govt. Print. Off.

Walk, Ronald, et al. "Quality Counts '97: A Report Card on the Condition of Public Education in the 50 States," (<http://www.edweek.org/qc/>). *Education Week*, Special Supplement, January 22, 1997. Written in collaboration with the Pew Charitable Trusts, this study uses over 75 education indicators in its assessment. ("Quality Counts '98" will be published January 8, 1998.)

Web-Based Instruction. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1997. Badrul H. Khan, Editor/Compiler.

Wolanin, Thomas R. "A Primer on the Reauthorization of the Higher Education Act: The Process, Stakes, and Prospects." *Change*, November-December 1997, pp. 51-55.

SELECTION DE SITES INTERNET

Le contenu et la disponibilité des ressources énumérées ci-dessous n'engagent pas la responsabilité de l'USIS.

AACC Online

(<http://www.aacc.nche.edu/>)

The American Association of Community Colleges site provides information about scholarships, newsworthy events, conferences, training, government relations, and international educational organizations.

American Association of University Professors (AAUP)

(<http://www.igc.apc.org/aaup/>)

AAUP was founded in 1915 to "facilitate a more effective cooperation among members of the profession...and to maintain and advance the standards and ideals of the profession." Special emphasis is given to issues related to academic freedom, although the group publishes reports and policy documents on other issues, such as accreditation, professional ethics, and administration.

American Council on Education (ACE)

(<http://www.ACENET.edu/>)

The nation's umbrella higher education association, ACE's members include colleges and universities and other education and education-related organizations. It provides a forum for discussion of major issues, maintains a domestic and international agenda, and provides leadership and advocacy to policymakers. This site is a good source for information about upcoming events and for locating education specialists on topics ranging from accreditation to women in higher education.

American Universities

(<http://www.clas.ufl.edu/CLAS/american-universities.html>)

A single-source link to the home pages of hundreds of American colleges and universities. Links to lists of international and community colleges are provided as well.

The Chronicle of Higher Education: Academe Today

(<http://www.chronicle.com/>)

A print subscription is required to access *Academe Today*, the online service sponsored by *The Chronicle of Higher Education*, a weekly newspaper that focuses on news from campuses around the world. The web site offers daily updates and a fully searchable archive. Also included in the subscription

price is the annual *Almanac of Higher Education*, two supplements on forthcoming events, and other special series.

Education Week on the Web

(<http://www.edweek.org/>)

Includes the full text of *Education Week* and *Teacher Magazine*. See especially the "Issues Pages" for background about such topics as charter schools, school-to-work programs, and educational technology. Links to other pertinent sites are also provided.

Electronic Policy Network

(<http://epn.org/>)

Composed of a number of nationally-based think tanks, the Electronic Policy Network is a project of *The American Prospect* magazine, which explores national policy and politics. EPN's virtual magazine, *Idea Central*, publishes selected issues devoted to education (<http://epn.org/idea/education.html>). Other useful sections of the EPN site include Recommended Education Links (<http://epn.org/idea/edlinks.html#GE>), and *The American Prospect's* series on educational reform and the new media (<http://epn.org/prospect/spencer.html>)

Globewide Network Academy

(<http://www.gnacademy.org:8001/uu-gna/index.html>)

GNA, a nonprofit consortium of distance educators, offers an online gateway to net-based courses, the Distance Learning Catalog. Contributors provide full information about the courses. The listings are searchable by keyword and subject. Other features of this site include a conferencing area for teachers, a "Help Center" that links to a directory and job listings, and other information about distance learning.

Institute for Educational Leadership

(<http://www.iel.org/>)

This 30-year-old nonprofit organization "seeks to improve educational opportunities and results for children and youths by developing and supporting leaders who work together." Nationwide activities engage "education and health/human services agencies, schools, school boards, advocacy groups, foundations, and all levels of government."

MIT Media Laboratory

(<http://www.media.mit.edu/>)

The Laboratory comprises both a degree-granting academic program and a research program

organized into three areas: Learning and Common Sense, Perceptual Computing, and Information and Entertainment.

NAEP on the Net

(<http://nces.ed.gov/naep/>)

"The Nation's Report Card" for over twenty years, the National Assessment of Educational Progress is mandated by Congress "to monitor continuously the knowledge, skills, and performance of the nation's children and youth." Currently, the assessments are required in reading and mathematics at least every two years, in science and writing at least every four years, and in history or geography and other subjects selected by the National Assessment Governing Board at least every six years. Data files, electronic publications, and printed reports are available from NAEP.

National Center for Education Statistics (NCES)

(<http://nces.ed.gov/pubsearch.indreport.idc?1>)

Studies from NCES treat "the entire educational spectrum, providing the facts and figures needed to help policymakers understand the condition of education in the nation today, to give researchers a foundation of data to build upon, and to help teachers and administrators decide on best practices for their schools." Major reports include: *The Condition of Education, 1997*; *Digest of Educational Statistics*; and *Projections of Education Statistics to 2007*.

SRI International — Policy Division

(<http://www.sri.com/policy/>)

Founded as the Stanford Research Institute in 1946, SRI is an independent, nonprofit research, technology development and consulting organization. The policy division includes a Center for Technology in Learning (<http://www.sri.com/policy/teched/>) and a Center for Education and Human Services (<http://www.sri.com/policy/cehs/>).

U.S. Charter Schools Web Site

(<http://www.uscharterschools.org/>)

Sponsored by California State University's Institute for Education Reform; WestEd, a California-based non-profit education research organization; and the U.S. Dept. of Education. This site includes an overview of charter schools, a resource directory, links, state and school profiles, and steps to starting and running a charter school.

U.S. Dept. of Education

(<http://www.ed.gov>)

This comprehensive site provides information on the department's programs, priorities, and services. See especially the following sections of the site: President Clinton's Call to Action (<http://www.ed.gov/updates/PresEDPlan/>); Secretary Riley's initiatives (<http://www.ed.gov/inits.html>); legislation, regulations, and policy guidance (<http://www.ed.gov/pubs/legsregs.html>); news and speeches (<http://www.ed.gov/news.html#speech>); and publications (<http://www.ed.gov/pubs/index.html>).

Newsletters, journals, research syntheses, reports, guides, strategic plans, annual reports and studies are also available in full text. Since the site contains over 400 links to departmental resources, it is searchable and browsable.

White House

(<http://www.whitehouse.gov/>)

The White House site provides information about the President's initiatives, such as the Educational Technology Initiative

(<http://www.whitehouse.gov/WH/EOP/OP/edtech/>)

and Meeting America's Challenges

(<http://www.whitehouse.gov/WHA/Accomplishments/challenge/challenge.html#educ>.) It also includes full text of his speeches. Selected examples include the 1997 State of the Union Address

(<http://www.pub.whitehouse.gov/urires/l2R?pd:/oma.eoip.gov.us/1997/02/05/6.text>), February 4, 1997; Remarks to the Maryland General Assembly

(<http://www.pub.whitehouse.gov/whitehouse-publications/1997/02/1997-02-10-president-speech-to-maryland-state-legislature.text>), February 10, 1997; Remarks at NAACP Convention

(<http://www.whitehouse.gov/Initiatives/naacp.html>),

July 17, 1997; and Remarks at Teaching Standards Event (<http://www.whitehouse.gov/white-house-publications/1997/10/1997-10-24-remarks-at-teaching-standards-event.text>), October 24, 1997.